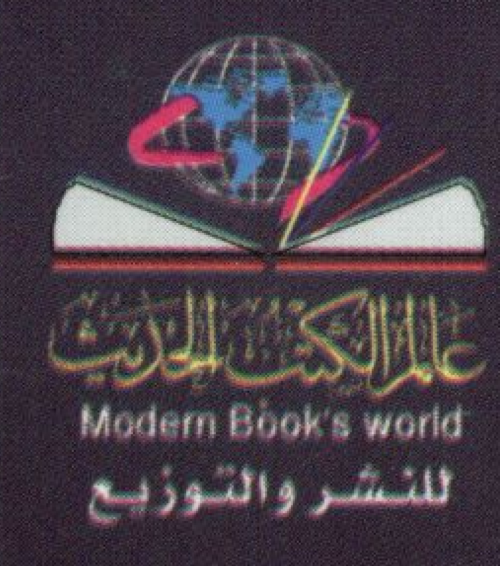
نظريات وتطبيقات

------ في التوجيه التربوي والمهني ------



الدكتور

خالد امجيدي



نظريات وتطبيقات

في التوجيه التربوي والمهني

الدكتور

خالد امجيدي

عالم الكتب الحديث

Modern Books' World

إربد- الأردن

2014

الكتاب

نظريات وتطبيقات في التوجيه التربوي والمهني

تأليف

خالد امجيدي

الطبعة

الأولى، 2014

عدد الصفحات:

القياس: 17×24

رقم الإيداع لدى المكتبة الوطنية

(2013/9/3105)

ISBN 978-9957-70-798-9

الناشر

عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع

إربد- شارع الجامعة

تلفون: (00962 -27272272)

خلوي: 0785459343

فاكس: 00962 -27269909

صندوق البريد: (3469) الرمزي البريدي: (21110)

E-mail: almalktob@yahoo.com

almalktob@hotmail.com

www.almalkotob.com

الفرع الثاني

جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع

الأردن- العبدلي- تلفون: 079 /5264363

مكتب بيروت

روضة الغدير- بناية بزي- هاتف: 00961 1 471357

فاكس: 00961 1 475905

الفهرست

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الصفحة	الموضوع

الموضوع	الصفحة

تقديم

يقصد بالتوجيه مختلف الأنشطة الرامية إلى مساعدة الأشخاص على بلورة اختيار تربوي أو تكوين ملائم، من خلال فهم أنظمة التكوين والتشغيل، وما يتطلبه ولوجها من شروط معرفية ومهارية ومادية... وإيضاح علاقة ذلك بما لديهم من إمكانات ذاتية وطموحات شخصية. لذلك فالتوجيه يتيح امتلاك معلومات حول فرص وإمكانات التكوين والتشغيل من خلال تنظيم هذه المعلومة وجعلها متوفرة حيث الحاجة إليها وفي اللحظة المناسبة لها.

إن سياسات التكوين والتشغيل تروم اليوم إلى توسيع إمكانات الاختيار لدى الأفراد، وإلى إرساء أنظمة تكوينية تستجيب لاحتياجات المجتمعات على المستويات التربوية والاجتماعية والاقتصادية المختلفة. ولذلك غدا التوجيه حاليا يكتسي أهمية كبيرة ومتنامية في السياسات العمومية. كما أن واقع هذه السياسات أصبح حاسما وهاما جدا بالنسبة لواقع التوجيه وتطوره، إذ تشكل سياقه العام وتحدد سبل تمويله ودعمه وتحديثه.

ومما أتاح تطور ممارسات التوجيه في الوقت الحالي في الدول الغربية هو تطور السياقات والوضعيات التي تمارس في إطارها. ومن ثم فإن فهم تغيراتها، وتقويم نجاعتها، ومساءلة تحسناتها الممكنة، يقتضي بادئ ذي بدء مَوْقَعتها داخل هذه الدول التي نمت فيها. ومن ضمن التمثلات أوالإطارات الإيديولوجية العامة التي تميز وتطبع المنظور الغربي لإشكالات التوجيه وتؤدي دورا أساسيا في التصور الحالي لممارساته يمكن أن ندرج على سبيل الذكر وليس الحصر أهمية النشاط المهني ومركزيته في بناء الهوية وتحقيق الذات وفي الإدماج الاجتماعي.

لقد ظهرت مهن الاستشارة في التوجيه في الدول الصناعية منذ مطلع القرن العشرين، حيث كان التوجيه يتجلى في منهجية ترتكز بالأساس على الآليات السيكوتقنية الهادفة إلى تسهيل عملية الانعطاف من المدرسة إلى الشغل. أما في الوقت الراهن، فقد

تنوعت ممارسات التوجيه وأخذت لها موقعا هاما داخل المنظومة التعليمية، وأصبحت تهتم بمختلف مراحل الحياة.

ومما لاشك فيه أن التغييرات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية التي عرفتها المجتمعات أبرزت تحديات لم يسبق لها مثيل في مجال الحياة العملية والتربوية وحياة المجتمع والأسر. غير أن الشباب على الخصوص يواجهون اليوم تحديات جديدة، أبرزها موضوع اختيار مجال التعليم والمهنة المستقبلية. ذلك أن عدد الذين يرغبون باستكمال تعليمهم العالي آخذ بالازدياد بسبب توسيع إمكانيات الاختيار المتوفرة أمام الطالب من جهة، وزيادة تعقيدات وصعوبات هذا الاختيار من جهة أخرى.

كما أن العصر الذي نعيش فيه هو عصر القلق حيث تنامت العديد من الظواهر بفعل عوامل شتى:

- إكراهات سوق الشغل التي أصبحت تفرض ضغوطا كثيرة حول مؤهلات العمل، بفعل دينامية المهن وارتباطها بمتغيرات وعوامل عديدة ومركبة، وبفعل التفاوت بين وتيرة خلق مناصب الشغل ووتيرة النمو الديموغرافي للساكنة النشيطة؛
- تفشي البطالة ومواجهة حاملي الشهادات لصعوبات كثيرة ولأساليب انتقائية قوية عند ولوج سوق الشغل
- الهوة السحيقة بين واقع الشغل وما يلقن داخل أدراج الجامعات، وتفاقم ظاهرة التعثر الدراسي في المنظومة التعليمية وضعف الفعالية في الإستراتيجية الدراسية عند الكثير من التلاميذ؛
- انتشار الجريمة والمخدرات بين صفوف الشباب؛
- محدودية بعض التصورات التي قد تؤدي أحيانا إلى قرارات قاصرة وغير ناضجة، ولا تحترم حرية الفرد في التقرير بشأن مصيره، ولا تراعي ميولاته وقدراته وكفاياته؛
- عدم الانسجام الملاحظ عند الكثير من التلاميذ بخصوص الاختيارات المعبر عنها، وتخلف وعدم فعالية بعض أنماط القرار، لأسباب عديدة (الجهل بالذات وبالمسارات التعليمية التعلمية وبخصوصيات عالم الشغل وواقع مختلف الأنشطة المهنية المزاولة به؛
- غياب المنهجية في البحث عن المعلومات وفي أساليب انتقائها وترتيبها واستعمالها.

وتكمن أهمية التوجيه في كونه يسهم في إيجاد حلول لهذه الإشكالات. كما يراهن عليه في العديد من الدول المتقدمة في تحسين جودة خدمات منظومة التربية والتكوين، و تحقيق المواءمة بين التكوين وحاجيات سوق الشغل، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، وبالتالي الإسهام في تحقيق قيم العدالة الاجتماعية.

ومن أجل تحسين جودة منظومة التوجيه والاستجابة لرهاناته المتمثلة في توسيع إمكاناته وجعلها أكثر مرونة وأكثر انسجاما باستعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة، وجعل خدماته ترتكز على تطوير كفايات تدبير المسارين التكويني والمهني لدى المتعلم ، تعتمد الدول الأوروبية أربعة مداخل لتجديد ممارسات التوجيه:

- مدخل تجديد أدوات العمل: حيث تنصب الجهود على تغيير طرائق وأشكال العمل، رغم أن العديد من الباحثين يجمعون على أن المقابلات الفردية تظل الممارسة الأكثر حضورا والأوقع أثرا إذا كانت تتم وفق شروط علمية ومهنية وأخلاقية. وللإشارة فإن التوجيه غير مقنن بأدوات عمل دقيقة في كثير من الدول الأوروبية.
- مدخل تجديد الأجهزة التنظيمية: حيث يروم إلى إنتاج بنيات جديدة أكثر فاعلية تستجيب لتحديات تنظيمية، كتطوير شراكات أو صيغ قانونية جديدة للعمل (آليات كشف الكفايات في فرنسا)، وتندرج ضمن توجه تربوي واجتماعي ومهني عام يستلهم مرجعيته وشرعية تدخله من فلسفة سوسيو مهنية وحضارية شمولية لتكوين الكفاءات.
- مدخل التجديد على مستوى توظيف التكنولوجيات الجديدة في الاتصال والإعلام بتطوير آليات وسيطية أكثر انسجاما وتيسر إمكانيات للتواصل الفعال، في إطار عرض جذاب، وتتيح روابط بوسائط ومواقع أخرى مساعدة على التوجيه.
- مدخل التجديد على مستوى البحث العلمي: من خلال بنيات إرشادية أو تكوينية تسهر على مواكبة بحوث التدخل والتطوير. غير أن هذا النوع من البنيات هو ضئيل في أوروبا مقارنة مع دول شمال أمريكا. ولعل ذلك راجع إلى معطى موضوعي يتجلى في كون معظم الممارسين في حقل التوجيه لا يزاولون مهام البحث الميداني بشكل واضح وجلي.

وإذا كانت بعض الدول الأوروبية اتخذت تدابير ووضعت طرائق للتوجيه طموحة فإن مقارباتها لهذه الممارسة تظل رهينة ببنية النظام التعليمي القائم وبمكانة التوجيه المدرسي والمهني في السياسات الاجتماعية والاقتصادية وما تقتضيه من بنيات إدارية وخدماتية وأدوات علمية وعملية، لجعل آليات تنظيم وتدبير واشتغال حقل التوجيه المدرسي والمهني تسهم بشكل فعال في تحقيق تنمية المجتمع وإرساء قواعد التعلم المستدام وبلورة سياسات تعليمية واقتصادية واجتماعية قمينة بحل معضلات التشغيل.

غير أن هذه السيرورة لا تقتصر على المستشار في التوجيه لوحده (وإن كان يقوم بالدور الأساسي فيها)، بل تمتد إلى شركاء آخرين يتعاونون لتحقيق أهداف التوجيه كالأطر الإدارية والتربوية العاملة بالمؤسسة وآباء وأولياء التلاميذ ومتدخلين من المحيط الاجتماعي والاقتصادي بمن فيهم من فعاليات اجتماعية واقتصادية تسدي خدمات تربوية مختلفة.

وتعتمد بعض الدول نموذج 'كينيت هويت' Keeneth Hoyt، فيما أصبح يصطلح عليه في شمال أمريكا بمفهوم 'المدرسة الموجهة'. ويقصد به تضافر جهود من زوايا مختلفة (تربوية وسيكولوجية واجتماعية وجمعوية ومهنية) لتنمية المهارات المساعدة على خلق روابط بين مشروع تكوين الفرد ومقومات إعداد مساره المهني في اتجاه إرساء شروط تحقيق إدماج مهني-اجتماعي ناجح. وتكمن وظيفة المدرسة أساسا، ضمن هذا التصور التكاملي، في العمل على إعداد الأجيال نحو الحياة المهنية، وينبغي أن تعبأ لذلك مختلف الفعاليات التربوية والإدارية والجماعية والاقتصادية والصحية... وترتكز هذه المقاربة على مبدأين أساسيين هما: مبدأ التضمين ومبدأ التعاون. يشير المبدأ الأول إلى إجراء تعليمي تعلمي يجعل المواد المدرسة بالفصل تتضمن مفاهيم مرتبطة بالحاجة إلى إنماء الاتجاهات المهنية لدى المتعلم، ومعرفته بعالم الشغل، مع احترام البرامج الدراسية وما تنطوي عليه من أهداف تربوية. فبإمكان أستاذ التاريخ ضمن هذه المقاربة أن يتحدث على سبيل المثال عن المهن قبل الحرب العالمية، فيدفع التلاميذ إلى التفكير في التطورات لتي لحقت بها منذ ذلك الحين. كما يمكن أن

يطلب أستاذ اللغة العربية من تلاميذه أن يتحدثوا عن مجالات اهتماماتهم بغية التساؤل حول إمكاناتهم واستعداداتهم لها. كما يمكن للتلاميذ إجراء مقابلات مع مهنيين وحرفيين في إطار بعض المواد الدراسية، والتمرس على إعداد مخطط لمثل هذه المقابلات وطريقة إجرائها. أما المبدأ الثاني في المقاربة، مبدأ التعاون، فيتحقق من خلال برمجة وتفعيل أنشطة مختلفة: زيارات لبعض المقاولات، استدعاء أو دعوة مهنيين وحرفيين للحديث عن اختصاصهم، لقاءات مع بعض آباء أو أقرباء التلاميذ بالمدرسة للحديث عن مجال عملهم.

وقد لوحظ خلال العقدين الأخيرين تراجع دور الروائز السيكوتقنية في العديد من الدول لصالح المقابلات الفردية. ذلك أن نظريات التوجيه في الوقت الراهن أصبحت تميل إلى اعتبار الممارس في حقل التوجيه مرشدا سيكولوجيا يستطيع تسهيل النضج المهني بعدما كانت تعتبره خبيرا سيكولوجيا في السابق. وإذا كانت المقابلات الفردية تشكل في الوقت الراهن أهم طرق عمل المستشارين، فإن التوجيه المدرسي والمهني يعتمد كذلك على العديد من الأنشطة الإعلامية والإرشادية: كالورشات الجماعية، والإعلام المخطوط والإلكتروني، والإرشاد الهاتفي... كما أن خدمات التوجيه أصبحت تقدم في العديد من الإطارات التكوينية والإنتاجية: المؤسسات التعليمية الثانوية والعليا، المصالح العمومية للتشغيل، المكاتب الخصوصية التي تمارس الوساطة في التشغيل، المقاولات.

ويهدف هذا الكتاب إلى تفنيد أهم المفاهيم والنظريات التي راجت عالميا في حقل التوجيه. ويشتمل على أربعة فصول، يعالج الأول منها نماذج التفكير والسياقات المحددة لأسئلة التوجيه. حيث اعتبر الباحثان أن إشكاليات سيكولوجية التوجيه هي بناء جديد لأسئلة اجتماعية. ويقدم الفصل الثاني إشكالية الفروق الفردية في التوجيه على ضوء التطورات الحديثة للمقاربات السيكوتقنية والنظريات التي تحاول وصف سيرورة الاختيار المهني. ويتناول الفصل الثالث سيرورة بناء وتطور الهويات المهنية، إذ يعرض مختلف نظريات التوجيه الواصفة للمسارات الشخصية والمهنية، مقترحا في ختامه «نموذجا عاما» للفرد، باعتباره كائنا إنسانيا ديناميا يوجه سلوكه وفق تمثلات مختلفة، بعضها يشكل نسقا من

الإطارات المعرفية للتماهي. أما الفصل الأخير من هذا الكتاب فيصف مختلف التطبيقات المساعدة على التوجيه، كالمقابلة الإرشادية وباقي الطرائق والتقنيات المستعملة في التوجيه المدرسي أو في عملية كشف الكفايات المزاولة بالمقاولات الفرنسية على الخصوص. كما تناول اتجاهات المقاربات التربوية في التوجيه التي تطورت بشكل ملحوظ خلال الثلاثين سنة الأخيرة، ثم ما يمكن أن ننتظره في الوقت الراهن من التكنولوجيات الجديدة. وأخيرا، يلخص نتائج التقويمات لهذه الممارسات المختلفة، كما يثير أسئلة جديدة حول الجانب الأخلاقي لممارسات التوجيه التربوي.

لقد اخترنا ترجمة هذا الكتاب انطلاقا من الأهمية العلمية والمهنية التي يتضمنها والتي تجعل منه مرجعا أساسيا ليس فقط للعاملين أو الباحثين في حقل الاستشارة والتوجيه المدرسي والمهني، ولكن أيضا لكل العاملين في مجال تدبير الموارد البشرية والباحثين في مجال علم النفس الإرشادي، وكذلك لكل مكتبة تربوية وتعليمية سواء كانت خاصة أو عامة. فالكتاب يشكل قراءة تحليلية عميقة وتمحيصا علميا لمختلف مقاربات التوجيه التربوي والمهني. إلى جانب طرحه لأفكار عدد من أهم الباحثين في العالم في هذا الحقل الهام، من أمثال دونالد سوبير Donald Super وكارل روجرز Carl Rogers وجون كرومبولتز John Krumboltz وليندا كوتفردسون Linda Gottfredson وجون هولاند John Holland.كما استعرض المؤلفان كثيرا من التصورات والآراء المتداولة في حقل التوجيه وكأنها مسلمات يقينية، فأخضعاها للنقاش العلمي مستندين إلى ثقافتهما الواسعة والمتخصصة وإلى رؤية علمية محايدة تجعل من الكتاب عملا مميزا يعيد صياغة الأطروحات وفق منظور جديد.

حاولت في ترجمة هذا الكتاب، اعتماد المصطلحات الأكثر تداولا في الأوساط العلمية. ولم يكن هذا الأمر يسيرا، خصوصا عندما يتعلق الأمر بكتاب يستخدم ببراعة مصطلحات ومفاهيم وتصورات تربوية واجتماعية واقتصادية ولغوية وأدبية وفلسفية ونفسية وأنتربولوجية وفكرية عديدة.

وفي الختام أود أن أعبر عن شكري وامتناني الخالص لكل من ساعدني على إخراج هذا العمل إلى الوجود، وأخص بالذكر الأستاذ مصطفى محسن الذي كان أول من اطلع عليه، وظل يشجعني على إتمامه، كما أشكر الدكتور محمد فاتحي والأستاذ لشكر محمد على تعاونهما وجهدهما الخالص لإنجاحه. لقد كانت اقتراحاتهم مفيدة ومهمة ومعينة لي في بعض الحالات المستعصية. وأشكر كل من ساهم من قريب أو بعيد في إخراج هذا العمل للوجود.

لقد حاولت في هذا الكتاب المترجم، قدر المستطاع، الحفاظ على لغة عربية سليمة، وأرجو أن يستفيد الباحث العربي مما يزخر به من أفكار ومقاربات جديدة، لتأسيس الممارسات على أحدث الأبحاث والإنتاجات في هذا المجال، ويسعى إلى تطويرها ليفيد بها الآخرين.

والله ولي التوفيق

توطئة

إن لمهن الإستشارة في التوجيه نحو الدراسات والوظائف لها تاريخا طويلا. فقد ظهر أوائل المختصين في التوجيه بعدد ملحوظ غداة الحرب العالمية. منذئذ شرع كثير من المستشارين في البحث من أجل تأسيس ممارساتهم على معطيات علم النفس. ومنذ أرسي سنة 1928، ظل تكوين المستشارين في التوجيه المهني لمدة طويلة، مع التكوين الذي كان يوفره معهد علم النفس بباريس، أحد التكوينين الأساسين في علم النفس. ولم يتم إحداث الإجازة في هذه الشعبة حتى سنة 1947.

أما في الوقت الراهن، فقد أصبح عدد المستشارين المختصين في الإرشاد والتوجيه هاما، فهناك حاليا (سنة 2000) أربعة آلاف وخمسمائة من المستشارين في التوجيه السيكولوجين ومديري مراكز الإعلام والتوجيه، وحوالي ألفي شخص يعملون للخدمة العامة في الإدماج بوزارة التربية الوطنية، وسبعمائة مستخدم للمداومة وللاستقبال بمراكز الإعلام والتوجيه وف إطار مهام أخرى محلية، وأربعة عشر ألف يشتغلون كمستشارين، أو مستشارين مساعدين أو مستشارين رئيسيين بالوكالة الوطنية للتشغيل، وسبعمائة متخصص في علم النفس الشغل بجمعية التكوين المهني؛ وينضاف إلى هؤلاء أولائك الذين يعملون بالهيآت التسعمائة المصرح لها إنجاز كشوف الكفايات (منها مائتا مركز مابين-المؤسسات)، ومن يعملون بجمعية تشغيل الأطر والهيآت الاستشارية، والمصالح الجامعية للإعلام والتوجيه، وبعض الجمعيات (مثلا: Retravailler)، وهيآت إعلامية أو مقاولات خاصة. ومن جهة أخرى، هناك العديد من الفئات المهنية كالأساتذة والمكونين يزاولون نشاط الإرشاد والتوجيه. وقد ارتفع عدد المستشارين خلال العقدين الأخيرين على الخصوص، كنتيجة للظرفية الاقتصادية السيئة التي قادت إلى صعوبات الإدماج وارتفاع البطالة والعمل العرضي.

لقد ترتب عن ارتفاع عدد العاملين في مجال الإرشاد والتوجيه تراجع في اعتماد ممارسات التوجيه على علم النفس. إذ أن عددا من المهنيين اليوم، في فرنسا، ليس لهم إلا معلومات جد ضئيلة في هذا التخصص (أحيانا منعدمة)، رغم كونه يشكل جوهر مهنتهم. ألا تعني مساعدة شاب (أو راشد) على إيجاد التكوين أو الإندماج الذي يناسبه، أن نقوده في الواقع إلى بناء «تمثل» للمشكل المطلوب معالجته، وأن نساعده على تطوير بعض مواقفه وكفاياته وننبهه لنهج هذه الطريقة أو تلك، أو أن ينخرط في هذا النشاط أو ذاك؟ إن "التمثل" و"المواقف" و«صورة الذات» و... كلها مفاهيم مفتاحة في علم النفس، وتشكل موضوع ممارسة المختصين في الإرشاد...

إن هدف هذا الكتاب هو أن يقدم إلى عموم ممارسي الإرشاد والتوجيه والباحثين في علم النفس والطلبة، تركيبا لإشكاليات سيكولوجية التوجيه. فهو يشتمل على أربعة فصول، يعالج الأول منها نماذج التفكير والسياقات المحددة لأسئلة التوجيه. ويبين بأن إشكاليات سيكولوجية التوجيه نتاج لبناء أسئلة اجتماعية الأصل في إطارات سيكولوجية. كما يؤكد هذا الفصل أن تحديد أهداف ممارسات التوجيه وغاياتها، باعتبارها تقع ضمن مستوى اجتماعي، قد يقتضي تفكيرا على مستوى أخلاقي (و/ أو سياسي).

ويقدم الفصل الثاني إشكالية الفروق الفردية في التوجيه. وينقسم إلى ثلاثة أجزاء. يتناول الجزء الأول المقاربات السيكوتقنية في تطوراتها الحديثة. وأما الجزء الثاني، فيلخص المقاربات الأساسية التي تعتبر اختيار مهنة ما وسيلة تمكن من تحقيق الشخصية. أما الجزء الثالث فيعالج المنظورات الحديثة الواصفة لسيرورة الاختيار: ينتقي الفرد بعضا من أبعاد إحدى صوره عن ذاته و/ أو بعض السمات النموذجية لمهن مختلفة حيث سيتحقق من إمكانية اقترانها.

ويتناول الفصل الثالث سيرورة بناء وتطور الهويات المهنية. فيقدم مختلف "نظريات" التوجيه، منها ما يرتكز بالخصوص على محددات الماضي. بينما يعتبر آخرون بأن بناء الهويات الشخصية والمهنية يحصل وفق ترتيب لا يتغير (منذ الطفولة إلى الممات). إن المقاربات الأكثر

حداثة تأخذ بعين الاعتبار عدم الاستقرار الحالي للمسارات الشخصية والمهنية، مستندة إلى مختلف المنعطفات التي يتحتم على الفرد اجتيازها طوال حياته. ويقترح هذا الفصل في ختامه «نموذجا عاما» للفرد، باعتباره كائنا إنسانيا ديناميا يوجه سلوكه وفق تمثلات مختلفة، بعضها يشكل نسقا من الإطارات (المعرفية) للتماهي.

أما الفصل الأخير من هذا الكتاب فيصف مختلف ممارسات المساعدة على التوجيه، من ضمنها نقدم أولا أهم مقاربات المقابلة الإرشادية، مع تأكيد أهمية أعمال كارل روجرز (Carl Rogers) (وهي غير متجلية دائما). ثم نعرض عددا من التقنيات والطرائق المستعملة سواء في التوجيه المدرسي أو في إجراءات إثبات صلاحية المكتسبات. كما نقف على اتجاهات المقاربات التربوية في التوجيه (التي تطورت بشكل ملحوظ خلال الثلاثين سنة الأخيرة)، وحددنا هنا ما يمكن أن ننتظره في الوقت الراهن من التكنولوجيات الجديدة. وأخيرا، لخصنا نتائج التقويمات الرصينة (الإيجابية في مجملها) لهذه الممارسات المختلفة، وأثرنا أسئلة جديدة حول الجانب الأخلاقي لمثل هذه الممارسات.

الفصل الأول

إطارات وسياقات وغايات التوجيه

الفصل الأول

إطارات وسياقات وغايات التوجيه

لقد ظهرت مهن الاستشارة في التوجيه في الدول الصناعية عند بداية القرن 20؛ حيث كان التوجيه يقوم على منهجية تتأسس على استقصاء ذي طبيعة سيكوتقنية، وتهدف إلى تسهيل عملية الانعطاف من المدرسة إلى الشغل، وكان النموذج السائد هو الاقتران «فرد – مهنة» الذي يستند إلى قدرات الشباب. ضمن هذا السياق كان الممارس يعتبر خبيرا سيكوتقنيا يكرس جهده لإقناع مستشيره بجدوى إرشاداته، حيث نجد في كتاب فرانك بارسنز (Frank Parsons)، "chosing a vocation"، الذي نشر سنة 1909، فقرات مخصصة لفن إقناع الفرد بصواب خلاصات الاستشارة في التوجيه (ص 24).

في الوقت الراهن، أصبحت ممارسات التوجيه في الآن ذاته متباينة ومتنوعة بشكل أكبر:

- أولا، لم تعد محصورة في مسألة المنعطف من المدرسة إلى العمل، بل يتم الحديث عن التوجيه مدى الحياة. فمن ناحية أولى، أخذ التوجيه موقعه داخل المدرسة نفسها. ويشير هذا المفهوم إلى ظاهرتين:
  - توزيع التلاميذ على مسالك النظام الدراسي.
  - ومختلف النشاطات التربوية الهادفة إلى تأهيل تلاميذ الإعدادية والتأهيلية لإنجاز اختيارات بشأن مسارات مهنية شخصية.

  ومن ناحية أخرى، أصبح ينظر إلى التوجيه على أنه جملة من الممارسات الرامية إلى مساعدة الراشدين خلال المنعطفات التي تطبع مسار حياتهم.
- ثانيا، إن الممارسات الحالية للتوجيه لها أفق أكثر اتساعا من مجرد مسألة الإدماج والمنعطفات المهنية. إذ أصبحت تتخذ كموضوع لها ما يسميه دونالد سوبير بـ«تطور

المسار المهني عبر الحياة» Life space career development؛ أي إشكالية الربط الدينامي بين مختلف الأدوار الاجتماعية للفرد على مدى مسار حياته.

- ثالثا، لم تعد الممارسات تخاطب فقط أطفال الأوساط الميسورة كما كان الشأن عند بداية القرن، ولكن أصبحت تشمل أيضا الفتيات والرجال والنساء من مختلف الأوساط الاجتماعية، وربما هذه إحدى مسوغات تعددها.
- رابعا، إن هذه الممارسات تبدو بشكل عام أقل وصاية من السابق. فالفكرة التي أضحت سائدة هي التعامل مع مستشير بإمكانه تحديد مصيره بنفسه. فالأمر أصبح إذا يتعلق بمساعدته على تمثل مهمة «تحديد اختيارات للتوجيه» على نحو أكثر دقة، وعلى تحديد أولويات بشأن التطور الشخصي.
- خامسا، ينظر إلى المستشير على أنه فرد دائم التطور طوال مساره الحياتي. ويعتقد في قدرته على تطوير كفايات جديدة بفعل الخبرات التي يعيشها. وتهدف بعض ممارسات التوجيه الحالية إلى مساعدة الراشد على تحديد المجالات التي يمكن أن يرقى فيها.
- سادسا، أصبحت الرجوع إلى علم النفس أقل قوة. لذلك، فإن «التربية على التوجيه» التي تهم الأساتذة كما تهم المستشارين-السيكولوجيين، غدت تحتل يوما بعد يوم مكانة كبيرة في البرامج التعليمية لدى الدول الغنية. ومن جهة أخرى، اكتست بعض ممارسات التوجيه الخاصة بالراشدين شكل نشاطات جماعية يشرف عليها ويديرها فاعل قائم على التكوين.
- سابعا، أصبحت الحدود بين أنشطة التكوين والتوجيه أقل وضوحا. فبعض تداريب التكوين المستمر تتضمن في الوقت ذاته حلقات لاستيعاب المعارف العامة أو مهارات مهنية وأنشطة المساعدة على تحديد أهداف شخصية أو مهنية بالمدرسة. إن الدروس العادية تعتبر أحيانا فرصا للقيام بأنشطة التربية على التوجيه، وهذا الأسلوب يسميه كينيت هويت (Keeneth Hoyt, 1977) مبدأ «التضمين» (infusion).

إن هذه التطورات المختلفة لممارسات التوجيه أتاحها ارتقاء الوضعية التي تمارس في إطارها. ومن ثم فإن فهم تغيراتها، وتقويم نجاعة أي منها، والتساؤل حول إمكانية تحسينها وتطويرها، يقتضي مَوْقَعتها داخل سياقات الدول التي نمت فيها.

ويمكن القيام بهذا التحليل على ثلاثة مستويات:

- مستوى الإطارات الإيديولوجية العامة التي تحدد الكيفية التي نطرح بها بعض المشكلات.
- مستوى السياقات الاقتصادية والتقنية والاجتماعية والعلمية التي تُبَنْيِنُ أسئلة التوجيه.
- مستوى الغايات والأهداف الضمنية والمعلنة التي توجه هذه الممارسات.

1- الإطارات الإيديولوجية العامة:

هناك أربعة إطارات إيديولوجية عامة تؤدي دورا حاسما في تصورنا الحالي لممارسات التوجيه:

- التمركز حول الفرد.
- المسؤولية الملقاة على عاتقه في بناء ذاته.
- مركزية النشاط المهني في بناء الهوية وفي الإدماج الاجتماعي.
- عدم استقرار ووضوح النظرة إلى المستقبل.

1- 1 مفهوم اجتماعي هوليستي/ كلياني (holiste)، أو التمركز حول الفرد

إن أول الأخصائيين السيكولوجيين، (في فرنسا)، الذين وضعوا أسس التوجيه المهني- إدوارد تولوز والفرد بينيه- لم يكونا يميزان بين الإشكالات المجتمعية والإشكالات الفردية، فبالنسبة لتولوز (Toulouse,1903) الذي وضع التوجيه المهني من بين إشكالات الشغل «ينبغي تنظيم العمل بعقلانية [...] حتى نجلب من وراء جهد العامل أكبر مردود بأقل تكلفة». وبالنسبة لـبْنيه (Binet, 1908)، ينبغي أن يساهم التوجيه المهني في بناء مجتمع

«الكل يعمل فيه وفق قدراته المعروفة على نحو لا يضيع فيه أي قسط من الجهد الفيزيقي». فكلاهما لم ير أي تعارض بين تلبية الحاجات المجتمعية والحاجات الفردية. إن المثل المجتمعي الأعلى لهذين المؤلفين، والذي كان أيضا شعار الجمهورية الثالثة، تمثل في المجتمع الهوليستي[1] (holiste)، أي التنظيم الاجتماعي الشمولي، كما يعرفه لويس ديمون، الذي «يرتكز على الجماعة برمتها»، ويتميز كذلك بكون «كل فرد ينبغي أن يساهم (من خلال موقعه) في النظام العام». فإن «العدالة – حسب هذا التصور – تتجلى في توزيع الوظائف الاجتماعية على الجميع» (Dument, 1966.p.23).

أما تصورات فرانك بارسنز (Frank Parsons)– «أب التوجيه» في الولايات المتحدة – فهي تختلف شيئا ما، إنها تقترب من الإطار الإيديولوجي الذي صيغت فيه ممارسات التوجيه في الوقت الراهن. فبالنسبة له يعتبر الفرد مركز المنظومة أما الحاجات المجتمعية فتأتي في المرتبة الثانية. من أول جملة في كتابه يقول: «ليس ثمة شئ أهم من الاختيار المهني، إن لم يكن اختيار شريك الحياة». إن الاختيار الجيد بالنسبة لبارسنز، يترجم في الشغف والحب للعمل اللذين يتمظهران في جودة المنتج ومبلغ الأجرة... أما المجتمع – حسب عنوان كتاب نوربرت إلياس (Norbert Elias, 1991) – فينظر إليه باعتباره «مجتمع الأفراد».

1- 2 اكتشف من تريد أن تكون وابن ذاتك بنفسك

إن تمركز التوجيه حول الفرد يدل حقا على قوة الإيديولوجية المعاصرة التي تعتبر كل فرد مستقلا بذاته، مسؤولا وقادرا على الاستقلال بالنسبة للوضعيات الواقعية التي يجد نفسه منخرطا فيها. إن هذا التصور يحيل على ما يسميه الأخصائيون السيكولوجيون بـ «قاعدة الاستدخال» (la norme d'internalité)، أي اعتقاد يقود الأفراد إلى إيلاء قيمة أكبر للتفسيرات السببية للأحداث السيكولوجية [...] التي تقوي مسؤولية كل فرد فاعل

[1] النظر إلى الفرد في كليته باعتباره كلا لا يقبل التجزيء (انظر: Dictionnaire élèctronique ROBERT) (holiste).

«(Beauvois et Dubois, 1994). إن هذا التمثل يقود إلى اعتبار تطور الفرد كقاعدة أساسية وأخلاقية ، يمكن إعلانها كالتالي: «ابن ذاتك بنفسك واعتمد على نفسك».

3- 1 حقق ذاتك وابن نفسك باختيارك المهني

إننا نعتبر الانخراط في نشاط مهني فرصة مميزة لعملية بناء الذات هاته: «البناء الذاتي من خلال تحقيق الذات عبر الاختيار المهني». هكذا تبدو الطبيعة الغالبة لتصور قضية الوجود في الدول الغنية، خلال ق.20.

من المؤكد أن هذا المعيار ليس عاما، ففي النصف الأول من القرن، إذ كان يهم على الخصوص الأطفال الذكور والرجال. أما اليوم، فإن حجم البطالة في العديد من الدول، وتنامي أشكال جديدة للفقر، أدى إلى ظهور الوجه الاجتماعي «للفرد المهمش»الذي يشك في قابليته للعمل. إن المسألة تطرح على نحو تعريف الفرد من خلال نشاطه المهني. لقد بين علماء الاجتماع الذين يدرسون «الهوية في الشغل» (l'identité au travail)، بأن بعض المأجورين يشكلون هوية توصف بـ«الانسحاب» (Sainsaulieu, 1977): يجد هؤلاء نشاطات وأنماط علاقات بالآخرين – ضرورية لهويتهم الذاتية – خارج مجال عملهم. إن مسألة التوجيه بالنسبة لهاته الفئات المهنية لا يمكن حصرها في مسألة المنعطفات المهنية، كما أن مسألة التمفصل بين انتظاراتها الشخصية وأمانيها المهنية مسألة جوهرية.

لقد وصفت أزمة الشغل التي ظهرت خلال السبعينيات، من قبل العديد من المؤلفين (Bernard Peret, Jean-louis Laville Jeremy Rifkin, Dominique Méda، الخ) بأنها بداية عهد سيصير فيه الشغل في تضاؤل مستمر، وذلك تحت تأثير وتداخل التطورات التكنولوجية وعولمة الاقتصاد. لذلك فإن العديد من الأشخاص سيحرمون من الشغل، أو سيجدون أنفسهم مضطرين للعمل المؤقت أو معرضين للتسريح. وسيفقد العمل مركزيته، وهذا لن يقتصر على المهمشين، أو الفقراء الجدد الذين تحدثنا عنهم سالفا، ولكن سيطال أيضا معظم العمال، فمثلا يذكر دومينيك (Dominique Méda,1997)، بأن «العمل هو ثمرة بناء»، و«لم يكن دائما مرتبطا بأفكار الإبداع القيمي، وبتغيير الطبيعة لتحقيق

الذات»، وتستنتج من تحليلها للتاريخ «أن العمل ليس السبيل الوحيد لتحقيق الذات»، وأنه «ليس النموذج الحتمي الذي تنسج وفقه الروابط الاجتماعية»، ومن ثم فإن أطروحة «نهاية العمل» (Rifkin)، جعلت من العمل «قيمة في طور الانقراض» (Méda). في هذا الاتجاه، وعلى مدى بعيد، فإن الأفراد في حاجة دائمة للمساعدة، وستصير هذه الحاجة أكثر إلحاحا مما هي عليه اليوم. ولكن ممارسات التوجيه كما نعرفها ستفقد مدلولها.

غير أن النشاط المهني - على الرغم من التطورات التي يعرفها - لا يمكن اعتباره في مجتمعاتنا من بين الانشغالات المحكوم عليها بالتقهقر. لقد لاحظ إيف كلو (Yves Clot)، على غرار تحليلات دومنيك ميدا (Dominique Méda)، بأن العمل هو أحد ركائز الحياة الاجتماعية في مجملها، إذ لا يكاد أي مجتمع يستغني عنه إلا ويصبح بقاؤه مهددا، وأن الفرد لا يمكن أن ينقطع عنه دون أن يصير فاقدا لشعور النفع الاجتماعي المقترن به [...]. بالمقابل، إن ما يمنح للعمل وظيفته السيكولوجية، هو كونه ذلك الموضوع الغريب عن حاجاتنا القريبة، والذي لا يتلاءم مع نشاطنا (Clot, 1999, p. 66). إن كون العمل – حسب كولت – لا يشغل معظم نشاطات الوجود وكونه لم يعد يشكل نوعا من النشاط اللازم والمتلازم مع الولادة (كما هو عليه الحال بالنسبة للمجتمعات القروية، التي يخلف فيها الابن أباه تلقائيا)، فإن هذا يجعل للعمل مكانة مركزية في حياة كل فرد. إن العمل إذا كان مقترنا أكثر بنشاطات ظلت لقرون عديدة بيد طبقات اجتماعية معينة (تكوين، استهلاك ترفيه، إجازات، رياضة، سياسة، ثقافة...)، وإن كانت هذه الأنشطة بدورها تابعة – فإن العمل هو موضوع مطلب جديد لتحقيق الذات، ويستمد حيويته من لحظات هامة من سلك الحياة خارج الممارسة المهنية. إن ما يميز الشغل عن النشاطات الأخرى (خارج الممارسة المهنية) هو طبيعته «غير الشخصية بنيويا، وغير المعنية مباشرة، فهو يقترح القطيعة بين 'الانشغالات الشخصية القبلية' للفرد (préo-ccupations personnelles) والانشغالات الاجتماعية التي يسعى إلى التحرر منها. فبإمكانها لوحدها أن تجعله ينخرط في مبادلة حيث المكانة والوظيفة تعينان فيها بشكل مستقل عن الأفراد الذين يشغلونهما في لحظة معينة » (Clot, 1999, p. 66).

1- 4 مستقبل غير مستقر

إن منهجنا في تصور إشكالات التوجيه يتحدد كذلك بالأسئلة المرتبطة بقدرتنا على استشراف المستقبل. إننا نتصوره مبهما، ونتخيله غير مستقر ألبتة. هناك عدة أعمال معاصرة (Boutinet, 1998, Dubar, 2000)، تؤكد على أن المسارات المهنية أصبحت لا تعكس «تطورا في الميولات» بقدر ما تترجم نوعا من الاختلاط والفوضى في التشكل، إذ لم تعد صياغتها تندرج ضمن سيرورة مستمرة، (مثلا: مناصب أكثر تأهيلا في نفس المقاولة أو في نفس القطاع الإنتاجي). فالأفراد أصبحوا باستمرار يواجهون انقطاعات وتسريحات في حياتهم المهنية. كما أن التطورات التي باتت تطبع حياتهم المهنية هي أيضا موازية: غدت الأسر أقل استقرارا والتغيرات الجهوية أكثر بروزا، إن هذه الظواهر المختلفة لـ«القطيعات» في حياة الفرد أصبح يعبر عنها بالاصطلاح المعروف بـ«المنعطفات».

يستند أيضا على هذا التصور كل من دونيز بيلتييه وبيرناديت ديمورا ... في ملتمسهما من أجل تطور مقاربات تربوية للتوجيه: «إن هدفنا أمام القطيعات السوسيو اقتصادية غير المستقرة والمتصاعدة، هو إكساب الطفل كفاية تمكنه في العاجل والآجل وفي كل منعطف من سيرورة توجيهه من تحليل عناصر ذاته، ومميزاته وحدوده وبنية العالم المحيط بمساراته الكبيرة وطرقه الملتوية وبفرصه وإكراهاته. وإذا أصبح من غير الممكن بناء مشاريع على المدى البعيد في عالم دائم التطور ينبغي تعلم استراتيجيات على المدى القصير، وكذا كيفية القيام بالتعديلات المناسبة والتسلح بالاستعداد المناسب» (Pelletier et Dumora, 1984, p.28).

2- السياقات

إذا كانت الإطارات الإيديولوجية تلعب دورا في تصور الأسئلة الضمنية لممارسات التوجيه، فإن هذه الأخيرة تظل مرتبطة بالسياقات الاجتماعية التي تتحدد بدورها بفعل التنظيم الاجتماعي وتقنيات الإنتاج ونظام التكوين.

لوحظ مثلا، في معظم الدول الصناعية، بأن مشاكل التوجيه خلال العقد الأول من القرن العشرين، طرحت على شاكلة أسئلة اختيار لمهنة بعد التخرج من المدرسة. يفسر هذا ببساطة أن هذه المجتمعات لم تعد قروية أو تقليدية، بل أصبحت صناعية وغدا تقسيم جديد للعمل أمرا أساسيا. وتم من جهة أخرى، تطوير مدرسة للجميع، أي جهاز خاص جدا للتنشئة الاجتماعية ولتكوين الشباب، حيث لم يعد التعلم يحصل بالاتصال المباشر مع راشد من محيطه يأخذ عنه العمل، ولم يعد الابن يخلف أباه تلقائيا، أو البنت تخلف أمها. وأصبحت مسألة «الاختيار المهني» تطرح على عدد متنام من الشباب.

وإذا كانت أسئلة التوجيه هي.بالأساس أسئلة اجتماعية، فسنلاحظ بأنها تنطبع أيضا بسياقات تنظيم العمل والتكوين وتاريخية الإشكالات العلمية التي تمكن من نمذجتها على نحو معين. فهذه السياقات تحدد بالفعل الكيفية التي يتم بموجبها طرح هذه الأسئلة.

2- 1 تنظيم العمل وتصورات التأهيل وقضايا التوجيه

في مقال نشر سنة 1955، لكنه يظل محتفظا براهنيته، وصف آلان تورين (Alain Touraine) ثلاثة أشكال لتنظيم العمل تكونت خلال القرن 20، كل شكل منها يقابله تصور خاص للتأهيل المهني. يبدو أن ممارسات التوجيه لها ارتباط كبير بهذه التمثلات للتأهيل. ويظهر أن هذه الأنشطة تندرج ضمن ثلاثة نماذج كبرى يمثل كل منها تصورا من هذه التصورات، وأضيف إلى ذلك منذ بضعة سنين صورة رابعة مرتبطة بتطور الشغل العرضي (l'emploi précaire).

2-1-1 النظام الاحترافي للعمل والتوجيه نحو المهن

إن التنظيم الذي هيمن عند بداية القرن هو نظام التخصص في العمل، وهو منهج في الإنتاج قريب من الصناعة التقليدية، حيث كان العامل مطالبا بالتوفر على «مهارة يدوية» خاصة بـ الحرفة، وبامتلاك رصيد واسع من المعارف والمهارات من خلال تعلم ممنهج، غالبا ما يستغرق وقتا طويلا. ويحيل هذا الرصيد على كينونة العامل ذاتها: قد يكون ميكانيكيا، أو

تجارا أو طبيبا أو محاميا... فالمهنة/ الحرفة تساهم في تحديد هوية الفرد إذ تشكل إحدى مكوناتها الأساس.

إذا كان زمن التعليم طويلا فهو بالتالي مكلف، وإن اختيار مسار مهني هو أمر هام يستدعي تقنيات تمحيصية مأمونة. إننا نعطي إرشادات، والمستشار هو خبير زاده العلمي هو السيكوتقنية. إن مفهوم الذات/ الاستعداد مفهوم مركزي، حيث يتعلق الأمر بتوقع المهنة التي يستعد لها الفرد والتي سيقضي فيها باقي حياته. لذلك كان «الاختبار السيكولوجي للتوجيه» هو الشكل النموذجي لتدخلات المستشارين.

2-1-2 «الفوردية» والتوجيه نحو المهن

إن هذه المفاهيم عن المهنة وعن التوجيه المهني المتمركزة على الاستعداد قد أعيد النظر فيها جذريا في العديد من القطاعات الإنتاجية. من خلال الاكتشاف – بالنسبة لتنظيم العمل عند هنري فورد الذي استلهم منه فريدريك تيلور، تخيل فورد أولا النُّظْمَ، أي تقسيم الأشياء المركبة إلى أجزاء بسيطة يمكن تصنيعها بشكل نمطي ثم تجميعها. سنوات بعد ذلك، ابتكر سلسلة الإنتاج، أي نمط من التصنيع حيث يقتصر العامل على تنفيذ سلسلة من العمليات الأولية بوتيرة تفرضها سرعة السلسة.

لقد كان من نتائج هذا التنظيم الفوردي للعمل أن أصبح العديد من العاملين في الإنتاج من دون عمل. واستبدل مفهوم الحرفة بمفهوم الشغل Job (ang)/emploi (fr)/. وأخذ التأهيل معنى آخر. إذ لم يعد «مرتبطا بالعامل» ولم يعد محددا بمرجعية كفايات المأجورين، بل أصبح مرجعه هو منصب الشغل (Dubar, 1996, p.182). إن ما يقود إلى تحديد مؤهلات المنصب هي الخصائص التقنية للآلات. (هل هو مُرْهِق؟ هل هو معقد؟). وهكذا صار التأهيل محددا على النحو التالي: إنه علاقة اجتماعية معقدة ضمن مجموعة من العمليات التقنية والتقديرالنسبي لقيمتها الاجتماعية (Naville, 1998, p. 166).

يعتبر التكوين بالممارسة ضمن هذا التنظيم الفوردي للعمل هو «النواة الصلبة للكفاية» (Dubar, 1998, p. 166). ولم يعد بإمكان العامل أن يعرف ذاته من خلال

مهنة معينة تحدده بالأساس. فهو في أحسن الأحوال "عامل إنتاج" أو "عامل ميكانيكيي". وقد تصبح كفاءته محط نظر إذا غير العمل. في هذا التنظيم للعمل، يؤكد دوبار على أن ما يربط الفرد بجماعته في العمل هو المحدد الأساس. وتشكل هذه الجماعة "جماعة مهنية" لها لغتها الخاصة، وقواعدها الضمنية، ومسراتها وأحزانها المستدخلة بعمق. وقد بينت العديد من الدراسات السوسيولوجية أهمية هذه الجماعة في تحديد الذات والدافعية للعمل.

ضمن هذا السياق، يتخذ الإرشاد والتوجيه منحى آخر مخالفا لما كان عليه في نموذج التوجيه المهني. ولم تعد مسألة الاستعدادات في صلب المشكل. بل أصبح الأمر هو معرفة ما إذا كان الشاب بإمكانه التكيف مع ظروف العمل، ويجد ذاته في هذه الجماعات الإنتاجية، ويتقاسم (أو قادرا على تقاسم) قيم هذه الجماعة من العمال أو تلك، الخ. ومن المحتمل أن يكون هذا هو الذي جعل أدوات التوجيه التي تطورت آنذاك بالموازاة مع تطور التنظيم الفوردي للعمل تستند إلى مقاربات من قبيل القيم والاهتمامات والنمطيات المهنية.

صحيح أنه ليس هناك، على ما يبدو، أي تفكير نسقي في هذا الموضوع: تبدو الاهتمامات والقيم والأنماط في تصور الممارسين في حقل التوجيه كعناصر تكميلية مفيدة للمقاربة المرتكزة على الاستعدادات. وعلى الرغم من التصاعد القوي للشغل المنصبي ظل التوجيه المهني، ظاهريا على الأقل ، يباشر بالارتكاز على مهن النظام الاحترافي للعمل. بيد أن العلاقة بين الذات والنشاط المهني لم تعد ضرورية وعضوية بل أصبحت فقط شكلية لدى عدد كبير من المأجورين. ذلك أن اندماجهم في سوق الشغل أصبح يرتكز بالأساس على مطابقة تمثلاتهم الاجتماعية وعلى قيمهم واهتماماتهم لمثيلاتها عند العاملين في الإنتاج الذين يشغلون هذا النوع من المناصب. بعبارة أخرى، عمل التنظيم الفوردي للعمل على تحديد طريقة في الاقتران «فرد – مهنة» أكثر هشاشة من الطريقة التي يعتمدها النسق المهني للعمل: التوجيه في هذا النسق هو قبل كل شئ نحو مناصب ونحو أنماط من أوضاع العمل، بدل «الاحترافية». إن هذه الطريقة من الاقتران كانت حاضرة في صلب أدوات التوجيه (وأساسا روائز الاهتمامات) التي بدأت تتطور آنذاك. إن استعمال هذه الأدوات شاهد بالتأكيد على تراجع ممارسات التوجيه بشكل أكبر مما كان يظهر.

لقد كان التوجيه المهني يرتكز على اعتبارات تتعلق بالشخصية الاجتماعية للعامل. ويمكن اعتبار رائز الاهتمامات لـ"إدوارد سترونج" – الذي تمت صياغته عند نهاية العشرينيات– نموذجا لهذه المقاربة. ويقتضي هذا الرائز من الذين يعبؤنه أن يشيروا إلى تفضيلاتهم بالنظر إلى مجالات النشاط المختلفة أو بالنظر إلى الشخصيات المعروفة. ويعتبر سترونج أن الاختيارات التي تتباين فيها إجابات الأفراد – المنتمين إلى فئات مهنية خاصة – تباينا واضحا ومتميزا عن باقي إجابات مجمل مجتمع البحث يعتبرها ممثلة لاهتمامات هذه الفئة المهنية.

2-1-3 نموذج الكفاية والتوجيه نحو الوظائف المهنية

لقد شكل تطور الإعلاميات خلال العقود الأخيرة أحد العوامل الهامة في تطور الإنتاج. وكان له انعكاس كبير على تنظيم العمل. يلاحظ "تورين" أن المكننة بلورت نظاما جديدا في العمل، يسميه «تقنيا»، حيث يعتبر التأهيل إطارا معروفا ضمن النظام الاجتماعي للإنتاج. إن هذا «النظام التقني للعمل» يتطلب العديد من المهارات الخاصة لدى المأجورين، تختلف عما كانت تتطلبه الحرفة في «النظام المهني للعمل».

كما أن هذه المهارات ترتبط بشكل أساسي بالتفاعلات التي شكلت منذئذ وضعية العمل تشكلها. ويأخذ النشاط في العمل شكل وظيفة مهنية مندرجة في شبكة. وفي هذا الإطار، يرى "تورين" و"هيتو" (1997) و"زريفان" (1988)، أن بعض الكفايات أساسية: كالقابلية للتكيف الاجتماعي وفن التواصل ومرونة التوافق والقدرة على مواجهة أحداث غير منتظرة مع تطوير مهارات جديدة، واتخاذ مسؤوليات بالنظر إلى النتائج، الخ.

هناك نقطتان تميزان بشكل أساسي هذا النموذج عن غيره؛ فهو ينظر إلى العامل أولا باعتباره حاملا لرصيد من الكفايات بخلاف عامل التنظيم "الفوردي"، ولكنه يعتبر كذلك قادرا على تطوير مهارات جديدة. بحسب تطور أوضاع العمل التي يوجد فيها. غير أنه بخلاف نموذج الاستعدادات (Aptitude)، فإن هذه الكفايات تبدو مرتبطة إلى حد كبير بالسياقات التي تتمظهر فيها. فالأمر أصبح يتعلق أكثر بالتفاعلات المهنية (الأفعال، الخطابات، الأدوار...الخ) – التي غدت مركزية– عوض الفاعل المهني.

لقـد طـور كـل مـن Vondraceck وLerner وSchulenberg مفهـوم «the goodness of fit of person-context relations»، وهو مفهـوم يـروم تحقيـق تعديل تفاعلي ملائم للفرد وللسياقات على حد سواء. فالعامل وفق هذا المنظور فاعل يـؤثر في نحو ما في السياق المهني، ويخضع بدوره إلى تأثير هذا الأخير بشكل أو بآخر.

وتعتبر تقنيات لوائح الكفايات وطرائق إثبات صلاحية المكتسبات بمثابة ممارسـات نموذجية في التوجيه ضمن النظام التقني للعمل.

2-1-4 العولمة و«انهيار الاختيار»: التوجيه كعملية مساندة خلال المنعطفات

إن التحـولات الاقتصـادية الـتي عرفتهـا المرحلـة الحديثـة (نقصـد هنـا تطـور التكنولوجيات الجديدة في الإعلام والاتصال وعولمة الرأسمال والعمـل)، قـادت إلى تقطيـع سوق العمل، فلـ د هناك سوق واحدة سائدة بل ظهرت عدة أسواق لعمل منغلـق (انظـر ثلا (éd.) Tanguy :, 1986, p 217-221). فالقطاع الأولي الذي يتألف من المناصب المهنية الهامة والأفضل تأجيرا، يمثل السوق العليا. ويضم «المهـن الـتي تتطلـب تكوينـا أوليـا عاليا من النوع العام، وحركية قوية من مهنة إلى أخرى ومن مقاولة إلى أخرى» (Orivel et Eicher, 1975, p. 406). أما السوق الأولية السـفلى فترتـبط بـالتكوين الأولـي الـتقني والمحدود. وأما السوق الثانوية، التي ينتمي إليها عدد متصاعد من المأجورين، فتمثل مهنا أقل أجرا، وتزاوَل ضمن شروط قد تكون أحيانا جد مقرفة. في هذه السوق، لا يحتاج العمال إلا قسطا ضئيلا من التكوين. وعليهم أن يكونوا «مرنين جدا» باعتبارهم «ينتمون إلى مجموعـات ضحايا التمييز: نساء وشباب ومهـاجرين» (Orivel et Eicher, 1975, p.407). ومـن ضمن تمظهرات الوجود المؤقت لهذه السوق الثانويـة (ولانتشـارها الحـالي) هنـاك الارتفـاع الهائـل والحتمـي للعمـل العرضـي (خاصـة عنـد النسـاء، انظـر: Maruani et Nicole (1989)) و(Maruani, 1997, p.20)).

إن هـذا التصـور لمناصـب الشـغل العرضـية يتمظهـر بالنسـبة لعـدد متصـاعد مـن المأجورين، عبر ضرورة تكرار تجربة منعطفات مهنية لا تناسب «تطور المسار المهني»، بل أبعد

من ذلك، فممارسات التوجيه التي تستهدفهم تضع أهدافا أقل طموحا: حيث يتعلق الأمر بتمكينهم من مواجهة «على نحو أحسن»هذه الأوضاع التي قد تصير صعبة للغاية.

2-1-5 ممارسات متعدية Des pratiques éclectiques

ظهرت مختلف أنظمة العمل الموصوفة سابقا بشكل متتال. كما أن عولمة الاقتصاد ظاهرة حديثة برزت مع التقسيم العالمي للعمل ومع ظاهرة «لا جهوية الشغل». وهذا لا يعني - على كل حال - أن المهن/ الحرف التي تتطلب قدرات ومهارات دقيقة قد اختفت. حقا أن المهن «الفوردية» (نسبة إلى Ford) ظلت متواجدة مع وظائف منسوبة إلى نموذج الكفايات. في الوقت نفسه، عرف العديد من العمال منعطفات «متكررة» طويلة وشاقة. وهكذا فإن ممارسات التوجيه الحالية، تواجه أسئلة مختلفة كما أصبحت تظهر على أنها متعدية éclectiques أو توليفية syncrétiques (انظر الفصل 4).

2- 2 تنظيم التكوين وإشكالية التوجيه المدرسي

إذا كانت بعض أسئلة التوجيه تتحدد بتنظيم العمل، فهناك أسئلة أخرى تتحدد بتنظيم المدرسة. حقا أن هاتين الفئتين من الأسئلة مرتبطتان، ولكنهما تختلفان نسبيا بحسب الأشكال السائدة في تنظيم العمل، وبحسب هندسة النظام التعليمي القائم.

ففي فرنسا، ظهرت مسألة التوجيه المدرسي منذ إحداث المدرسة الإلزامية، من خلال ملاحظة تعثر بعض التلاميذ في تعلم القراءة. لقد أثارت هذه الملاحظة نقاشات متعددة عند نهاية القرن التاسع عشر، وسجالات واسعة عرفت مشاركة كل من بيير نوفيل وبينيه، اللذان توصلا إلى إحداث لجنة وزارية: اللجنة «البرجوازية»، كان هدفها هو حل مسألة تمدرس من كانوا يسمون بغير العاديين. طرحت هذه اللجنة، سنة 1905، أول صيغة لسلم قياس الذكاء لبينيه وسيمون (Binet et Simon)، وهي أيضا منطلق إحداث «فصول التطوير» (Classes de perfectionnement) الموجهة إلى «فئة التلاميذ غير العاديين بالمدارس»، والتي افتتحت أولاها سنة 1907.

خلال هذا القرن، ارتقت بشكل ملحوظ في كل أنحاء العالم، مكانة المدرسة في سيرورة التنشئة الاجتماعية للشباب، ذلك أنه في فرنسا، مع بداية القرن، كان أكثر هؤلاء الشباب (المتمدرسين) يغادرون المدرسة ما بين 11 سنة و13 سنة، سنة 1950 فقط 5٪ من الفئة العمرية هي التي تحصل على الباكالوريا. اليوم، أصبح النسبة شابين من كل ثلاثة (أي 61.2٪ سنة 1997)، أما مدة التمدرس عند الغالبية فهي أكثر من 20 سنة، من هنا تفرض خلاصة أساسية مفادها أن القرن العشرين كان قرن المدرسة بامتياز. أي قرن الاعتقاد في فضائل مؤسسة خاصة تضمن في الوقت ذاته رسالة التعليم والتنشئة الاجتماعية وإعادة الإنتاج الاجتماعي.

لضمان هذا التمدرس المعمم، تنوعت المدرسة. وأدت دمقرطة ولوج التعليم إلى التساؤل حول كيفية جعل التمدرس داخل نفس المؤسسة متاحا لتلاميذ مختلفين من حيث الاستعدادات ومن حيث ثقافتهم الأسرية. هل ينبغي، كما كان الحال في فرنسا حتى إصلاح بيرتوين (Berthoin,1959)، المحافظة على مدرستين مختلفتين، الأولى خاصة بالأطفال المنحدرين من النخبة الاجتماعية والأخرى موجهة لعامة الشعب؟ أو يليق أن تقترح الإعدادية الموحدة للجميع[1]، كما عمدت تدريجيا إصلاحات فوشي (Fouchet,1963) وهابي (Haby, 1975)؟

هناك أيضا مسألتان لعبتا دورا كبيرا في تطور أنظمة التوجيه: مسألة الربط بين التعليم العام والتكوينات المهنية والتقنية. في فرنسا، لم يكن للفتيات أن يهيئن الباكالوريا إلا سنة 1924. في سنة 1975، أشارت دورية إلى تطوير الاختلاط داخل المؤسسات الثانوية، أما اليوم فمعظم شعب الثانوية غير متوازنة من حيث ما تستقبله من ذكور وإناث.

إن الإجابات المقدمة من بلد إلى آخر عن إمكانية توفير التعليم التقني والمهني وعن فكرة تمييز مسارات التكوين وفق الأصل السوسيو ثقافي لمختلف التلاميذ تتلخص في الجملة

---

(1) قدم أنتوان بروست (Antoine Prost, 1986) إجابة قاطعة على هذه المسألة: لقد نمت «الديموقراطية إلى حدود سنوات الستينيات ضمن بنية فكرية لدى محافظين بإرادة تفاعلية صرفة للدفاع وإبراز الإنسانيات، بالمقابل فإن إصلاحات 1959 (Berthoin)، و1963 (Fauchet) و1975 (Haby)، التي أرادت ضمان تكافؤ الفرص بالمدرسة، عملت في الواقع على تقنين توظيف النخب المدرسية ضمن النخب الاجتماعية».

التالية: لا تتوفر أنظمة التكوين على نفس الهندسة. ومن تم فإن أسئلة التوجيه لا تطرح بنفس الصيغ. إن ممارسات المستشارين لا يمكن أن تكون متماثلة فيها ألبتة. لتوضيح ذلك، سوف نقارن تنظيمين للتكوين: المدرسة الألمانية والمدرسة الفرنسية.

2-2-1 أسئلة التوجيه ضمن نظام متنوع للتكوين: حالة ألمانيا

على خلاف الشباب الفرنسي، فإن الشباب الألماني لا يدرسون بما يسمى بالمدرسة الموحدة (collège unique)، بالإضافة إلى أن معظم التكوينات التكنولوجية والمهنية في ألمانيا ليست من شأن المدرسة. بمجرد الانتهاء من الابتدائية (في سن العاشرة)، يقترح الجهاز الألماني على التلاميذ ثلاثة أنواع من المدارس الثانوية، يتمدرس بكل منها تقريبا ثلث التلاميذ. فهناك «الهابتشول» (Hauptschule)؛ وهو نوع من الدراسة التكميلية، أي امتداد للتعليم الابتدائي، يستغرق خمس سنوات ويقود غالبا إلى «التكوين المهني/ التمرس». ثم «الريالشول» «Reaschule»، الذي يمكن مقارنته بالإعدادية الفرنسية، ويستغرق مدة أطول بسنة من «الهابتشول» (وينحو نحو الحلول مكانه)، ويقود معظم التلاميذ نحو التكوين المهني / التمرس. أما «الجيمنازيوم» «Gymnasium» (الثانوية)، فتستغرق إجمالا تسع سنوات. إن الآباء هم من يقررون بخصوص المدرسة التي يلجها الطفل وتبعا لتوصيات المدرسة الابتدائية.

إن العنصر الأساس في التكوين المهني هو التمرس بالمقاولة. إذ يمكن في ظرف حوالي ثلاث سنوات من الحصول على «جيزالونبريف» (ديبلوم المصاحب). الذي يمكن بدوره من الحصول على درجة المعلم بعد ثلاث سنوات من الخبرة المهنية وسنتين من التكوين التكميلي. يجد حاملو ديبلوم الهابتشول صعوبات يوما بعد يوم في الحصول على عقود التمرس، حيث إن المشغلين يفضلون خريجي الريالشول أو الجيمنازيوم عليهم. ولقد أحدث نظام دراسي مهني لتمكين التلاميذ الذين لم يجدوا عقودا للتمرس من إكمال تكوين مهني عام أساسي بتكوين مهني ضمن رزمانة من المهن.

ويلاحظ هنري إيكرت أن التوجيه في هذا التنظيم التكويني «يقع عند نقطة الالتقاء ما بين المدرسة العمومية والتكوين المهني بالمقاولة. ويناط به التدبير والتنسيق مابين العرض والطلب في سوق التمرس. وتشكل هذه السوق في حد ذاتها سوقا متفاوتة. فبجانب سوق العمل المعروف. [...] خلال هذا الإجراء، يستمر التوجيه في لعب دور أساسي في مراقبة الحركية الاجتماعية للشباب، حيث يتم البحث عن تيسير الاختيارات المبرمة وتمحيص عقلنتها» (Ecart, 1993, p. 269-270).

2-2-2 أسئلة التوجيه ضمن نظام دراسي موحد: حالة فرنسا

إن النظام الدراسي الفرنسي نظام موحد؛ فهو من جهة يقترح (على الأقل من الناحية الشكلية) أن يمنح نفس المدرسة المتوسطة للجميع، ومن جهة أخرى فهو يضم التكوينات المهنية والتقنية والعامة في نفس النظام. وفي سن 15 سنة أو 16 سنة من العمر يتدخل قرار أساسي: هل من الأنسب اختيار مسلك دراسي يقود إلى ديبلوم عام، أم استهداف تكوين تكنولوجي عام، أم بالأحرى الانخراط في تكوين مهني؟

للإجابة عن هذا السؤال، يقترح النظام الدراسي الفرنسي جملة من التدابير للتوجيه والتعيين ترتكز على الحوار بين الأسر والأساتذة حيث يحتل تقويم الأساتذة مكانة هامة (وقد تصير أكثر أهمية حينما يكون الطفل منحدرا من وسط اجتماعي متواضع). ومن ثم فإن القاعدة الأساس والمحددة في اتخاذ قرارات التوجيه هي كالتالي: بإمكان التلاميذ الذين يتوفرون على أفضل النتائج في المواد الدراسية الأكثر تجريدا متابعة دراسات تؤهل إلى مجالات الإدماج الاجتماعي والمهني الأكثر طلبا. وأما الذين يتوفرون على نتائج أقل، فإن إمكانياتهم في التوجيه تتقلص إلى شعب قصيرة المدى... وهكذا فإن جميع التكوينات تقع على امتداد تراتبية مناسبة لها. فمن جهة هناك الاستحقاق، كما تحدده المدرسة (النجاح في المواد ذات الطابع التجريدي [الرياضيات، الفيزياء...]). ومن جهة أخرى، هناك أفق المواقع الاجتماعية التي تؤهل لاحتلالها مبدئيا.

إن هذا التنظيم له انعكاسات كبرى على مستوى ممارسات التوجيه، ويلخص هنري إيكرت (Henry I., 1993, p.272) الوضعية على النحو التالي:

«[ضمن هذا النظام] تمر مراقبة الحركية المهنية عبر الأجيال بين أيدي المدرسة، على حساب خدمات التوجيه. فهذه الأخيرة تجد نفسها يوما بعد يوم في موقع مواكبة سيرورة تمييز الأفراد بناء على إنجازاتهم الدراسية [...]، وبالتالي فإن الأسئلة التي تطرح تأخذ المظهر التالي: هل بإمكان المستشار في التوجيه أن يكتفي بتقديم معلومات، أم عليه أن يواكب هذا الإجراء بتدخل تربوي سيكولوجي؟».

2-2-3 تدبير تدفقات التلاميذ وممارسات التوجيه

تواجه كل الأنظمة الدراسية للدول الغنية، على الرغم من اختلاف الهياكل التي تميزها، الإشكالية نفسها في التوجيه، كما يلخصها التساؤل التالي: ما هي الطرائق الممكن استعمالها؟ - وما هي المعايير الممكن الارتكاز عليها لتوزيع التلاميذ على التكوينات الملائمة لهم، والتي تتيح اندماجهم الاجتماعي والمهني؟.

قدمت طرائق التوجيه الفرنسية عند نهاية القرن العشرين إجابة خاصة جدا عن هذا التساؤل، تتجلى في إحالة أهم سلطة للتوجيه (بمعنى التوزيع) على «لجان إدارية» تشتغل فقط على أحكام أساتذة المؤسسات الأصلية. إن تنظيما كهذا يحول أسئلة التوجيه المهني إلى أسئلة للتوجيه المدرسي. فالمسألة الأولوية لم تعد هي: أي مهن أو أي قطاعات مهنية تناسب الشاب بشكل أكثر؟ بل أصبحت هي معرفة ما إذا كان «مستواه» الدراسي سيؤهله لمتابعة دراسات في هذا التكوين أو ذاك، أو يتموقع في هذه التراتبية أو تلك من تراتبيات التكوينات (حسب ما تفترضه من صعوبات دراسية).

ضمن هذا النظام، لا يمكن أن يؤدي أطر التوجيه إلا دورا هامشيا: وهو إعلام التلاميذ وإسداء مشورات لهم، سواء حول استراتيجيات التوجيه الدراسي الأكثر تلاؤما مع وضعهم، أو تقديم «إضاءات نافعة» للأساتذة. وقد تسند إليهم مهام سيكولوجية تطورية. إذن لا غرابة في أن نجد أن أطر التوجيه لوزارة التربية الوطنية قد سُمُّوا على التوالي

بـ:«مستشـار في التوجيـه المهـني» (سـنة 1937)، «مستشـار في التوجيـه» (سـنة 1972)، و«مستشار نفساني في التوجيه» (سنة 1991). إن هذا التغيير في التسميات يترجم التحولات التي لحقت بالهندسة الفرنسية في مجال التكوين الأولي.

إن الميزة النظرية لهذا التنظيم الموحد للمدرسة تكمن من جهة في تجنب بعض التحايلات على القانون، وتكمن من جهة أخرى في إنتاج نوع من الاختلاط الاجتماعي داخل المؤسسات التعليمية. لكن سلبيات اشتغال هذا التنظيم في الوقت الراهن عديدة (انظر تحليل: (Guichard, 1999)). ويمكن أن ندرج منها: الارتفاع الملحوظ للمنزلقات الاجتماعية في تقويم التلاميذ بالاستناد على الروائز أو الاختبارات المعرفية الموحدة، ثم الوزن الهام الذي يعطى للماضي الدراسي، والحظوة الكبيرة التي ينالها الاستدلال المجرد وإهمال باقي فئات الكفايات[1]، الخ.

2- 3 توجيه الشباب غير المتمدرس والراشدين

إلى غاية 1970، كان التوجيه يخص الشباب المتمدرس، وكان معظم مستشاري التوجيه موظفين لدى وزارة التربية الوطنية. وبعد أن أقحم التوجيه في المدرسة فقد صفته المهنية. لكنه استرجعها من جديد بمشاركته في حل الإشكالات التي ظهرت مع ندرة الشغل. ثم مع الزيادة في سيولة هذا الأخير وفي عرضيته.

«كما أن التفقير الاجتماعي خلال القرن (19) واكب بعمق المرحلة الأولى من التصنيع. وكانت عرضية العمل سيرورة مركزية قادتها إكراهات تقنية – اقتصادية جديدة لتطور الرأسمالية الحديثة. ولعل في ذلك ما يدعو إلى طرح "المسألة الاجتماعية" من جديد وبالحجم نفسه والأهمية ذاتها التي طرحها التفقير الاجتماعي خلال النصف الأول من القرن 19، وإن كان ذلك يثير اندهاش بعض المعاصرين»(Castell,1995,p.409-410).

[1] بالنظر إلى الأزمات التي طبعت المدرسة الفرنسية منذ سنة 1968، يمكن القول أن إصلاح الطرائق بات يفرض نفسه. ذلك أن هذه الطرائق بجنوحها إلى تشكيل شعب تكوينية منمطة اجتماعيا وجنسيا، قد بلغت أهدافا نقيضة لما كانت تصبو إليه. ويمكن أن نتخيل مبدأين ضمنين للإصلاح: تقويم عادل للتلاميذ والأخذ بعين الاعتبار مختلف أبعاد «الذكاءات-المتعددة»، التي تشكل ثراء الشخصية (أنظر: Guichard, 1999).

كما اقترحت الإنجازات الأولى في مجال التوجيه المهني، ومن ضمنها «مكتب الاختيار» (Vocation Bureau) لبارسنز (Parsons)، الذي اقترح المساهمة في حل المسألة الاجتماعية الأولى على منوال حركية الحركة الخيرية/ الفيلونتروبية (philantropique). بعد ذلك أتت إنجازات جديدة تقترح الإجابة عن «المسألة الاجتماعية الجديدة».

لقد أدى ارتفاع البطالة إلى إضعاف الوضعية المهنية للعديد من الفئات الاجتماعية (أشخاص مسنين، نساء، مهاجرين، شباب...). وتأثر بذلك على الخصوص الشباب غير المحصنين بأوضاع مكتسبة والمجبرين على البحث عن «مكان لهم» ضمن من هم أقل تكوينا وأقل تأهيلا منهم. سنشهد خلال السبعينيات، عبر استطلاعات الشغل، ظهور مصطلح «الإدماج». في هذه الاستطلاعات والتي ستليها، تم قياس مدة ولوج الشغل ثم تحليل هذه النتائج/ الترابطات، ثم وصف المسارات المضنية التي يتبعها الطلبة. لقد ظهر من خلال الأعمال المنجزة أن الأزمة لم تؤدي فقط إلى البطالة وإلى عرضية الشغل، بل أدت كذلك إلى توزيع مجموع التلاميذ الذين يتراوح سنهم ما بين 15 و24 سنة، على إطارات جديدة (Nicole-Dacourt et Rouleau-Berger, 1995). عرفت عتبات الانتقال إلى حياة الكبار تشويشا، ولم تعد هناك أية تزامنية بين مغادرة الأسرة والمدرسة والولوج إلى عالم الشغل والحياة الزوجية. لقد طالت فترة الاستقرار المهني، ولم تعد حدثا بل غاية سيرورة تمتد لسنوات طوال. وتنوعت «مسارات الولوج» في الحياة العملية (انظر نيكول ودرانكور ورولو بيرجي). في الوقت نفسه، بدأ يستعصي يوما بعد يوم توقع منصب الشغل المرتقب من خلال التكوين المُلقَّن والتأهيل المُكتسَب. سنة 1973، كان ثلثا حاملي «شهادة الأهلية المهنية» (CAP)، أو «شهادة الدراسات المهنية» (BEP)، يشغلون مناصب تناسب تأهيلهم، في سنة 1985، لم تعد هذه النسبة سوى 40٪، وأصبحت العلاقة بين التكوين والتشغيل منعدمة (Tanguy, 1986).

وفي الوقت الراهن عوض أن نتحدث عن الإدماج، أصبحنا نتحدث عن «المنعطفات المهنية». ويشار بذلك إلى «مجموع الأشكال الاجتماعية في التعاطي للعمل»

(Lucie Tanguy). أي «هذا التعاقب المعقد للتكوين والتشغيل والبطالة والحراك، الذي يعيشه الأفراد وتديره العديد من المؤسسات الاجتماعية» (Boufertick & als, 1989). إن معظم هذه المؤسسات تعتبر مؤسسات للتوجيه، من بينها الـPAIO واللجان المحلية المحدثة سنة 1982، والتي عرفت تطورا كبيرا. كما أن مؤسسات أعرق منها أخذت على عاتقها تشغيل وتكوين الراشدين، مثل ANPE وAFPA، التي أعادت تركيز نشاطاتها بعد ذلك من أجل أن تتفرغ أكثر للمشاكل التي يواجهها الشباب.

بعد تفحص الأشكال المهيمنة في تنظيم العمل والتأهيل وأسئلة التوجيه، لاحظنا بأن «نظام الكفايات» غَيَّرَ إشكاليات التوجيه. إن هذه التغييرات تمس الشباب المتمدرس وتمس أيضا، وربما بحدة أكبر، الشباب المتخرج من النظام التربوي والراشدين. في نظام الكفايات، على الفرد أن يتكيف مع التطور السريع للشغل والعمل. وعليه أن يتكون على الدوام لتطوير رصيده المعرفي ومهاراته وكينونته. ولأجل منحه المساندة التي قد يحتاجها في ذلك، تطورت المراكز التي تعمل على إنجاز «كشوف الكفايات»(Bilans des compétences)، (انظر الفصل 4)، ثم انطلقت خدمات التوجيه التي تؤدي وظائف أخرى غير خدمات تدبير الموارد البشرية (Parlier, 1996).

2- 4 النمذجة العلمية لأسئلة التوجيه: سيكولوجية التوجيه

إذا كانت أسئلة التوجيه هي بالأساس أسئلة اجتماعية، وإذا كانت تتعدد وفق الإطارات والسياقات المدرجة فيها، فإنه يمكن كذلك بناؤها من خلال إشكاليات العلوم الإنسانية وخاصة علم النفس. لقد كان لرواد التوجيه أفكار قوية في هذا الشأن: كان تطور المعرفة العلمية يضمن شرعية ممارسات التوجيه. أما اليوم، فقد أصبح منظورنا أكثر تحفظا. إننا أصبحنا نعتبر أن الغاية وحدها هي التي تقود إلى شرعنة هذه الممارسات أو تلك. كما أن تعدد النماذج المتنافسة وأحيانا المتكاملة جعلنا ندع الحديث عن سيكولوجية التوجيه لصالح «سيكولوجيات التوجيه».

2-4-1 السيكولوجية الفارقية ومسألة العلاقة فرد- مهنة

إن طريقة التوجيه العلمية، بالنسبة لبراسنز، تكمن ببساطة في ربط خصائص الأفراد بخصائص المهن عبر «تحليل سليم» (انظر الفصل 2). إن هذه الطريقة في طرح مسألة التوجيه قد اعتبرت على أنها تتناسب مع النظام المهني للعمل. إن المبدأ الأساس (في هذا النموذج) هو وجود مهن جد محددة، ذات شروط – بالإمكان ذكرها بوضوح – يمكن وضعها في علاقة مع الخصائص الثابتة للأفراد. ومن تم فإن المسألة العلمية الأساس تتجلى في تحديد طبيعة هذا الرابط أو هذه الروابط بين الأفراد والمهن.

لقد تمت صياغة هذه المسألة علميا في إطار سيكولوجية فارقية تعتبر الفرد وكأنه يمتلك شخصية ثابتة يمكن وصفها بموقعتها على أبعاد كبيرة للاشتغال الذهني وعلى سمات كبرى للشخصية. بالنسبة لأبعاد الاشتغال الذهني، فهناك خمسة منها تعتبر في الوقت الراهن جد هامة، منذ «هورم وكاتيل» (Horm & catell, 1966): الذكاء السيال l'intelligence fluide، الذكاء المتبلر l'intelligence cristallisée، الرؤية la visualisation، الطلاقة اللفظية la fluidité verbale، التفكيرية والترابطية idéationnelle et associative، السرعة المعرفية la vitesse cognitive. ويقود التعريف الشمولي إلى إدخال الذكاء الاجتماعي l'intelligence sociale والذكاء العاطفي intelligence émotionnelle والذكاء التطبيقي l'intelligence pratique.

أما بالنسبة لسمات الشخصية، فإن النموذج السائد هو الذي يضم العوامل الخمسة الكبرى «Big five»: الانبساط extraversion، اللباقة amabilité، الوعي conscience، التوازن العاطفي stabilité émotionnelle، التفتح الذهني ouverture d'esprit، الذي اقترحه نورمان سنة 1963، (انظر: (Huteau, 1995)).

تقود السيكولوجية الفارقية، في حقل التوجيه المهني الخاص، إلى دراسة نوعية للاستعدادات والقيم والاهتمامات والأنماط المهنية. في حين أن النمذجات من قبيل القيم والاهتمامات أو الأنماط، فتنحوا بالأحرى إلى اعتبار هذه العلاقة تمثلا (représentation). لقد كانت نظرية المواءمة أو التكيف لرويني دايفس ولويد

لوفكيست(René Dawis et Lioyd lofquist) تشكل النموذج المثالي للمقاربة الفارقية في مجال التوجيه المهني للراشدين. أما في المرحلة الراهنة فإننا نشهد تجديدا للمقاربات الفارقية مع إدماجها ضمن المقاربات التفاعلية المعرفية للشخصية (انظر الفصل 2).

2-4-2 الإشكاليات التطورية والاجتماعية للتوجيه مدى الحياة

منذ الخمسينيات، عملت أسئلة أخرى على توجيه البحث في سيكولوجية التوجيه، تناولت من جهة تكوين مقاصد المستقبل والتفضيلات المهنية لدى الشباب، ومن جهة أخرى، تناولت بناء المسارات الشخصية والمهنية مدى الحياة.

دراسة جينزبرك، وجينزبورك وأكسيلراد وهيرما (Ginzbreg, Ginzburg, Axelrad & Herma, 1951)، المتعلقة بتكوين الاختيارات المهنية وللشباب الذكور المنحدرين من الأوساط المحظوظة، إحدى الدراسات الرائدة في هذا المجال، فعلى الرغم من نقائصها المرتبطة بخلفياتها الإيديولوجية وخياراتها المنهجية، يمكن قراءتها اليوم كوصف للدور الذي يمكن أن تلعبه التفاعلات (داخل السياقات البنيوية) في تكوين هذه المقاصد وهذه المشاريع، إذ تظهر فعلا إذا ما كان بإمكان هؤلاء الشباب، بحسب سنهم والسياقات التي يتواجدون بها (مثلا المدرسة العليا أم الإعدادية)، بإمكانهم أم لا امتلاك تجارب أو القيام ببعض النشاطات الحاسمة بالنسبة لاختياراتهم في التوجيه (مثلا: الجمع بين مواد مختلفة فيما بينها)، ومن تم، صارت هذه الأسئلة مُنمْذجة بعدة طرق، ويمكن أن نذكر على سبيل المثال، نموذج جون كرومبولتز وزملائه (John Krumboltz et al.). المستوحى من ألبير بندورا (Albert Bandura)، ونموذج الخريطة المعرفية لليندا كوتفريدسون (Linda Gottfredson)، بالإضافة إلى نموذج فريد فوندراسيك وزملائه (Fred Vondracek et al.) المستوحى من إيكولوجية التطور الإنساني لـ أوري برونفنبيرنر (Urie Bronfenbrenner)، الخ. إن بعض هذه المقاربات لا تشكل سوى إطارات عامة، في حين أن مقاربات أخرى كمقاربة بيرناديت ديمورا (Bernadette Dumora)، تستند إلى العديد من الملاحظات الميدانية. كما أن بعض الأبحاث ترتكز على نقاط دقيقة وجد محددة، مثلا: سيرورة اتخاذ القرار.

إن النموذج العام لدونالد سوبير الـ: « life space, life span career developpment» (تطور المسار المهني مدى الحياة)، يشكل نوعا من التركيب العام لعدة تحليلات سابقة. بالإضافة إلى كونه لا يقف عند دراسة تكوين التفضيلات المهنية بل يعتبر الحياة برمتها. والحال كذلك عند إريك إريكسون، الذي تستقي مقاربته في الآن ذاته من علم النفس التحليلي وعلم النفس الاجتماعي. اهتم مؤلفون آخرون، كدنيال ليفينسون بمراحل سن الرشد وحياة الكبار على الخصوص.

في المرحلة الحالية، انصبت الأبحاث على سيرورة التنشئة الاجتماعية وعلى دراسة المنعطفات الشخصية والمهنية، ولم يعد المفهوم السائد كما كان من ذي قبل هو«التطور»، بل صار هو «المنعطف»، وأصبحت مسارات حياة الكبار تُتَصَور على أنها أكثر ارتباطا بالسياقات وبالأحداث مما لم نكن نتخيله من ذي قبل، وهكذا وصف كلود ديبار «المبادلات البيوغرافية» «Transactions biographiques» و«المبادلات العلائقية» «Transactions relationnelles» كمحددات في بناء هويات الأفراد. وتهتم بعض التحليلات على الخصوص، كتحليلات نانسي، بالاستراتيجيات التي يستعملها الأفراد من أجل مواجهة الأحداث المتوقعة وغير المتوقعة التي قد تطبع حياتهم (انظر الفصل 3).

2-4-3 كارل روجرز وسيكولوجية الاستشارة

يمكن التمييز بين الأعمال الرامية إلى وصف العوامل التي تؤدي دورا في تطور مقاصد المستقبل وفي الإدماج الاجتماعي والمهني (في نظرية المسارات المهنية « Career theory» باستعمال اصطلاحات أنطواني وات وجون كيلين، وتلك التي تتساءل حول معايير التدخل الفعال في مجال الممارسات «guidance theory»). يعتبر كارل روجرز بالتأكيد أحد المؤلفين الذين أدوا دورا هاما، سواء تجلى ذلك، كما هو الشأن في الولايات المتحدة، أو كان ذلك ضمنيا وهو الحال بالنسبة لفرنسا. لقد كانت فكرته المركزية هي مقابلة «غير موجهة»، بقيادة مستشار يتخذ موقف المتفهم المنفتح، وتمكن هذه المقابلة المستشير من إعادة بناء شخصيته. وتطورت بفعل ذلك العديد من المنهجيات في التفاعل الاستشاري، تندرج بشكل أو بآخر ضمن هذا المنظور (انظر الفصل 4).

2-4-4 العلاقة بين البحث في علم النفس وممارسات التوجيه

إذا كانت معظم «النماذج النظرية في التوجيه» هي نتاج بناء داخل أحد الإطارات التصورية في علم النفس (السلوكية، والسلوكية الحديثة، والمعرفية، وعلم النفس الدينامي، وعلم النفس التحليلي...) ولأسئلة اجتماعية، فقد أدى تطور إشكاليات علم النفس – بالمقابل – دورا بالغا في صياغة أسئلة التوجيه ذاتها. وهكذا حينما أقدم مستشارو التوجيه المهني على تعريف نشاطاتهم باعتبارها تشكل مهنة خاصة وقائمة الذات، استندوا في ذلك على علم النفس، الذي بدأ آنذاك يصير «علما» مستقل الذات عن الفلسفة. بالمقابل، استند أساتذة علم النفس في كليات الفلسفة على تشكيل هذه الإطارات المهنية من أجل المطالبة والحصول على استقلالية شعبتهم. ولقد كان من نتائج هذا التفاعل بروز الإشكالات الفارقية في علم النفس بشكل ملحوظ.

في الوقت الراهن أصبحت المسافة بين أبحاث علم النفس وممارسات التوجيه تبدو شاسعة وتؤكد ذلك أربع ظواهر:

- تتجلى الأولى في نوع من اللامبالاة اتجاه النماذج النظرية في التوجيه من قبل العديد من الممارسين. فالمستشارون يعتبرون دائما أن «النظريات منفصلة عن الحياة الواقعية: الرأي السائد هو أن النظرية لا تتناول ما يجري بالفعل في ممارسات التوجيه، على الخصوص في ما يتعلق بالمقابلة» (Fielding, 2000, p. 80).
- ثانيا: يؤاخذ منظرو ممارسات الاستشارة على الممارسين عدم استعمالهم للمفاهيم السيكولوجية في تحليل الممارسات. فمثلا: يتساءل كلود شارول (Claude charhol, 2000, p. 74)، أليست المقابلة طريقة لبقة لاستمالة المستشير ودون أن يشعر المستشار، تندرج ضمن إيديولوجية تتجلى في تشجيع تفسيرات من قبيل الإيعاز إلى المؤهلات الفردية («هو هكذا») لغض الطرف عن التفسيرات المركزة على العوامل الوضعانية والاجتماعية والطبيعية («يوجد في هذه الوضعية»)؟

- تعتبر الملاحظة الثالثة شاهدة على التباعد بين ممارسات التوجيه والإشكالات العلمية. وتتعلق أساسا بالفوارق الملحوظة بين تصور ضمني للفرد الإنسان في الأدوات المستعملة من قبل الممارسين وتصور يعبر عنه النموذج السائد في العلوم الإنسانية. فـ «أدوات» الممارسين (مثلا «أنماط» جون هولاند) تعتبر الفرد بشكل عام وكأنه شخصية ثابتة. على عكس ذلك، هناك عدة تيارات حالية تتصوره وكأن لديه ذاتية مرنة نسبيا، ترتبط بالمجتمع الذي يعيش فيه الفرد ويطور فيه جملة من التفاعلات. ويؤكد على ذلك أيضا (Kenneth Gergen, 1991, p.170): «إن العلاقات تجعل مفهوم الذات ممكنا [...] إننا نبدي مظهر الاعتزال، ولكننا أيضا تمظهرات لشروط ارتباطنا الذاتي» (انظر: Guichard, 2000, p.3).
- أما الملاحظة الأخيرة، فتتجلى في كون بعض المشاكل التي يعالجها المستشارون لا تشكل بعد مجالا لبحوث هامة في علم النفس. رغم أنها تندرج ضمن اختصاصه، كما هو الشأن بالنسبة لمجال قياس الكفايات أو إثبات صلاحية المكتسبات المهنية. يبدو أن المسألة الأساسية عند الممارسين («ما هو الشرط الذي يجعل كفاية ما قابلة للتحويل؟») لم تدرس بعد. وإذا ابتعد الممارسون عن المنظرين، فهؤلاء الأخيرين قد فعلوا الشيء نفسه!. إن هذا المؤلف يرمي إلى التأكيد على الفائدة التي بإمكان كلا الفريقين جنيها بتحقيق التقارب بينهما.

3- غايات وأهداف ممارسات التوجيه:

إذا كانت العلاقة بين ممارسات التوجيه والبحوث في علم النفس قد انحلت شيئا فشيئا خلال القرن، فربما لكون العلم ظل عاجزا عن تقديم إجابات عن السؤال الأساسي عند الممارسين. إن الأعمال العلمية ترمي إلى تفسير «كيف تحدث الأشياء» ولا تقول «ما ينبغي فعله»، إن سؤال العلم هو «كيف» وليس: «من أجل ماذا؟». إن البحث العلمي ذو بعد معرفي، إذ يرمي إلى وصف حقائق الظواهر، وليس ذا بعد بركسيولوجي: إذ لا يقول بالفعل ما ينبغي القيام به بحسب النتائج المحصل عليها.

وهذا لا يعني أن المقاربة العلمية عديمة الجدوى بالنسبة للممارس[1]. بل إنها تثير لديه نتائج مزدوجة بالنسبة. حيث يمكن أن تزوده بأدوات لتدخلات فعالة من جهة (مثلا، بتمكينه من فهم السيرورات المتداخلة في نشاطاته)، ومن جهة أخرى، بإمكانها إبراز مشاكل أخلاقية التي لم تكن تخطر بباله (مثلا: أليس «الحياد الترحابي» (« la neutralité bienveillante») مظهرا لبقا للتوظيف المريب؟).

على كل حال، فإن تحديد أهداف ممارسات التوجيه يتوقف على تحديد غاياته الأخلاقية والاقتصادية والاجتماعية. ويعتبر ذلك بالنسبة لـبْيني وتُولوزْ بديهيا: لقد كانت رسالة التوجيه هي تحقيق مجتمع منسجم يقوم على الاعتراف بحق كل فرد في نيل المكانة المناسبة لاستعداداته. وكان هدف ممارس التوجيه بسيطا: أن يحيط بدقة بالاستعدادات المناسبة لكل مهنة والاستعدادات الخاصة بكل فرد. لذلك فإن الغايات والأهداف كانت ضمنيا مرتبطة.

أما الوضع الراهن، فيختلف شيئا ما، ذلك لأن الأهداف الإجرائية لهذه الممارسات قد تنوعت بالمقارنة مع بداية القرن. ونادرا ما يطرح السؤال حول غايات أنشطة التوجيه، وعلى الخصوص الغايات الأخلاقية والاجتماعية. وأخيرا تبدو مسألة الارتباط بين الغايات والأهداف مسألة معقدة نسبيا.

3- 1 الأهداف:

لقد أصبحت اليوم أهداف محترفي التوجيه متعددة. وأصبح هؤلاء الممارسون مطالبين بتحديدها، بالنظر لموقعهم المؤسساتي، واستجابة لانتظارات مستشيريهم التي ما لبثت تزداد إلحاحا. بيد أن هذه الأخيرة قد تتباين بشكل كبير؛ فأحيانا، قد يتعلق الأمر مثلا: بمساعدة بعضهم على التساؤل حول مستقبله (من يريد أن يكون)، وحول ما يريد بناءه من أشكال للهوية. ومن ثم فإن الهدف يصير هو التريث بشأن أشكال هذه الهوية الذاتية. وقد يتعلق المشكل أحيانا باتخاذ القرار، ولعل هذه المسألة قد تأخذ عدة معان وقد تستدعي

[1] إذا كان الأمر كذلك، فإن تأليف هذا الكتاب سيكون أمرا عبثيا.

ممارسات مختلفة. فمن حيث المنظور المعرفي، يمكن أن يتحدد هدف مساعدة المستشير في تحسين تمثلاته للمشكل. أما على مستوى التطور الشخصي، فيمكن أن تعني «المساعدة على القرار» تمكين الفرد من الرسوخ على بعض أشكال الهوية. وكثيرا ما يطرح سؤال التوجيه بصيغة «كيف أواجه منعطفا ما؟»، إن هذا المشكل يقتضي تحديد العديد من الأهداف الوسيطة (انظر الفصل 4).

3- 2 الغايات

إذا كانت أهداف التوجيه واضحة بشكل عام، فالأمر ليس كذلك بالنسبة للغايات. في هذا المجال، ومنذ بارسنز، يبدو أن الأشياء تجري وكأنه يسود نوع من التوافق: إن تطور الفرد وقدرته على مواجهة المنعطفات يشكلان محور المنظومة. يتعلق الأمر- انطلاقا من «طلب المستشير»- بتمكينه من الاستفادة القصوى من المميزات التي يتوفر عليها. مع الأخذ بعين الاعتبار الإكراهات التي تفرضها السياقات التي يوجد بها.

إن النموذج السائد – ضمنيا – يدعو إلى تعديل/ ضبط يتطابق مع العالم كما هو قائم. إن هذا المنظور قد يبدو أحيانا جليا – وجذريا – لدى بعض المفكرين، فمثلا، صرح منذ قريب أحد قياديي نقابات أرباب العمل الفرنسية بأن غاية التوجيه هو دفع كل فرد لتقبل خيارات العولمة الاقتصادية. يتعلق الأمر إذن بإعداد الشباب للعيش في عالم حيث دور التعديلات الجماعية أو الضبط الجماعي ضئيل. وتصير غاية التوجيه اليوم هي «إعداد الشباب للمرونة» ودفعهم «لتقبل الثورة البنيوية في العمل»(de Calan, 1997, p. 225). ويمكن أن نتصور، على كل حال، غايات أخرى لممارسات التوجيه. ففي سنة 1970 مثلا، عرفت لجنة من خبراء اليونسكو التوجيه على النحو التالي:

«يتجلى التوجيه في جعل الفرد قادرا على أن يعي خصائصه الشخصية، وأن يعمل على تطويرها من أجل اختياراته الدراسية ونشاطاته المهنية في مختلف الظرفيات والوضعيات التي يوجد بها، مع الحرص المزدوج على خدمة مجتمعه وتفتح مسؤولياته» (Danvers, 1992, p 190).

إن هذا التعريف يركز على التطور الاجتماعي «خدمة المجتمع»، وعلى البناء الأخلاقي للفرد «تفتح مسؤولياته». ضمن هذا المنظور، وباعتبار أن أربعة أخماس البشرية يعيشون في فقر متنام، وحيث الاقتصادات المتطورة، وحيث الفوارق بين الأغنياء والفقراء تتعمق أكثر فأكثر، ينبغي أن يهدف التوجيه إلى إعداد الشباب للمساهمة في عالم تتقلص فيه المسافة بين الأغنياء والفقراء. يمكن أيضا أن نتصور بأن على هذه الممارسات أن تقترح – سيما في زمن ظهرت فيه أسئلة الهوية كأسئلة هامة جدا (كما تدل على ذلك الصراعات في هذا الشأن) – مساعدة الفرد على الوعي بحدود إطارات هويته التي تشكل عالمه «الصغير».

3- 3 الربط بين الغايات والأهداف

يجدر على كل حال التأكيد على ضرورة تحليل مشكل الربط بين غايات ممارسات التوجيه وأهدافه. فالهدف نفسه يمكن أن يمثل غايات متعارضة، مثلا يمكن أن تتخذ نشاطات «تمحيص أشكال الهوية الراهنة» كغاية لها: تطوير مرونة عمال المستقبل أو دفع الشباب لمراجعة الأفكار المنمطة «عن الهويات» والوعي بالمخاطر التي تحملها هذه الأفكار. كما أن نشاطا كهذا – بدفعه المراهقين من أوساط مختلفة إلى القيام بأنشطة جماعية للتطور المحلي – يمكن أن يقودهم إلى اكتساب كفايات مفيدة، إنْ على مستوى شق المسار في إطار المنافسة الاقتصادية العالمية أو على مستوى الاستثمار في نشاطات ذات طابع اجتماعي.

3- 4 توجيه بهدف تكوين «الشخص»

في الختام، هناك ملاحظة أساسية تفرض نفسها، هي أن معظم مقاربات الاختيارات المهنية ومشاريع المستقبل، لسلك الحياة أو للمنعطفات تتسم بخاصيتين. فهي من جهة، لا تهم الفرد في شموليته بل تركز، بدرجات متفاوتة، على أحد الجوانب: التكوين، التوجيه، الإدماج المهني. ومن جهة أخرى هي مبنية على تصور «إيجابي» أو تسامحي (Irénique) للكائن البشري: يمكن رؤيتها كتصورات مُعَلْمَنة / جاحدة بفكرة الإنسان المشغول بتحقيق آيات الله في أرضه. ولا تعترف بالسلبية المرتبطة غالبا وبشكل أساسي بالتبلورات الهوياتية

التي عبر عنها الكائن البشري على مدى القرن 20. فهي توضح لنا بشكل جيد كيف يصير الإنسان مهندسا، ولكنها لا تدل على ما سيفعله هذا المهندس: المساهمة في تطوير جهة غير محظوظة/ مهمشة، أو وضع تصميم لجهاز معد لإبادة جماعات بشرية بأكملها.

لهذا السبب يمكن أن نتساءل، أليست الغاية الأولى للتوجيه مع بداية القرن21، هي منح المستشير الفرصة لإعادة تكوينه كشخص (انظر Jacques, 1982; Guichard, 2001)، أي كمنتوج ثلاثي (أنا، أنت، هو) ضمن العلاقة الحوارية بالآخرين، علاقة بإمكانها أن تشكله على هذا النحو أو ذاك وتقوده إلى اتخاذ المسافة الضرورية عن كل هذه التشكلات/ التبلورات الذاتية، كلما رسخت من جديد.

الفصل الثاني

الفروق الفردية والتوجيه

الفصل الثاني

الفروق الفردية والتوجيه

هناك توافق كبير حول وجود «صلة» بين خصائص الأفراد والتفضيلات التي يعبرون عنها بشأن التكوين والتوجيه المهني. إن بعض المؤلفين ضعفوا هذه العلاقة، من بينهم بيير نافيل Pierre Naville، الذي ينتقد في «نظريته للتوجيه المهني»، المنشورة سنة 1945، التيار السيكوتقني السائد آنذاك. حيث يعتبر بأن الاستعدادات ليست أساس التوجيه بل نتيجة له، وبأن الاهتمامات والحوافز تتصف بنوع من الزئبقية إلى حد لا نستطيع فيه أن نحدد الوجهة المهنية للفرد (انظر: Huteau, 1997).

ويمكن التمييز بين ثلاث رؤى كبرى في دراسة العلاقات بين الحقول المهنية والخصائص الثابتة نسبيا عند الأفراد:

- الرؤية السيكوتقنية، وهي الأقدم؛ تعتبر الأفراد وكأنهم ينطبعون بالاستعدادات وبشكل ثانوي بالاهتمامات الثابتة. وترى بأن مطابقة جيدة بين الاستعدادات والشروط المختلفة للمهن أو للأنشطة المهنية تحقق النجاح والرضا للأفراد، مع تحقيق الاستقرار في المهنة والصالح العام، كنتيجة طبيعية لذلك.
- رؤى «سيكولوجيا الشخصية»، وهي حديثة وعديدة (سنقدم بعضا منها فقط). قاسمها المشترك هو كونها تعتبر الاختيار المهني تعبيرا عن الشخصية وأحد الطرق التي تتحقق عبرها، لكن نادرا ما يتم تحليل سيرورة هذا التحقق؛
- وأخيرا هناك المقاربات الأكثر حداثة، وتتجلى في الاتجاهات الحالية لعلم النفس الفارقي (Reuchlin, 1999)، ويمكن وصفها بمنظورات «النشاط الذهني»، حيث يتم التركيز على دينامية الفكرة التي تؤدي إلى التعبير عن التفضيلات وعن المحددات الفردية التي تجسدها.

على الرغم من ظهورها على فترات متباعدة وجد متمايزة، فإن هذه التصورات ظلت جلها حاضرة على مستوى الممارسات مع بعض التعديلات التي طرأت عليها.

1- فرد سلبي: يتأسس التوجيه على خصائص فردية ثابتة

1- 1 السيكوتقنية الكلاسيكية

1-1-1 النموذج الأول وأولى التطورات

إن السيكوتقنية ليست نظرية في علم النفس، وإن كانت في البداية جملة من تطبيقاته، فلقد تم اختزالها في جملة من التقنيات (الروائز وكل طرائق الملاحظة المقننة) وممارسات اجتماعية تهدف أساسا إلى عقلنة طرائق التعيين الاجتماعي للأفراد، ويمكن تلخيص المنظور النظري المرتبط عامة بهذه التقنيات والممارسات في بضعة اقتراحات بسيطة:

- يمكن وصف الأفراد من خلال استعداداتهم الثابتة. وبالإمكان أيضا وصفهم عبر اهتماماتهم، ولكن نادرا ما يتم التركيز على هذا الجانب من الفردانية.
- يمكن وصف المهن من خلال متطلباتها الثابتة أيضا من حيث الاستعدادات.
- بإمكان الأفراد اتخاذ قرارات عقلانية، أي الانخراط في مهن تناسب استعداداتهم، غالبا، بمساندة مستشار يتقن كشف الاستعدادات ويعرف متطلبات وشروط المهن. فيتم تخصيص الفرد بنوع من النشاط، لكن هذا الأخير لا يثمن ولايحلل.
- عندما ينجح الاقتران فرد ـ مهنة، أي حين يحصل تشابه جيد بين جانبيات الاستعدادات الواصفة للشخصية و جانبيات الاستعدادات الواصفة للمهنة، ينجح الفرد في مهنته، ويكون راضيا عنها، ولا يشعر بالرغبة في تغييرها. إن هذا المنظور للتوجيه، المسمى أحيانا بـ«نموذج السمات- العوامل» (ذلك لأن مواصفات الأفراد والأنشطة المهنية تهيأ عبر السمات، وهي سمات غالبا ما يتم تحديدها بواسطة التحليل العاملي)، تم تقديمه لأول مرة بشكل نسقي سنة 1909 من قبل بارسنز.

سنة 1908، أسس فرانك بارسنز، وهو قانوني ومهندس للسكك الحديدية، ضمن منظور خيري، أول مؤسسة للتوجيه 'Vocation Bureau' في بوستن. في كتابه 'choosing a vocation'، (وهو دليل عملي للمستشارين)، أعلن فيه عن المبادئ التي يرتكز عليها التوجيه. فهناك ثلاثة عوامل تتدخل في أي اختيار واع لكل توجيه مهني:

(1) فهم واضح لذاتك ولاستعداداتك ولقدراتك ولاهتماماتك ولطموحاتك ولمميزاتك ولحدودك وأسبابها.

(2) معرفة متطلبات النجاح وشروطه، الإيجابيات والسلبيات، الأجور، الامتيازات، الآفاق المستقبلية ومختلف أنواع النشاطات.

(3) تحليل صائب للعلاقة بين هاتين المجموعتين من المعطيات(Parsons, 1909, p. 5).

يقدم الفرد معرفته عن ذاته، وفي الوقت نفسخ يدققها ويطورها خلال المقابلات. وهو قبل ذلك مدعو لوصف ذاته من خلال الاستعلام، وبمساعدة والديه وأصدقائه، واستمارات طويلة (إن الاستمارة المنشورة في كتاب بارسنز تشغل 16 صفحة). يطبق المستشار الروائز عند الاقتضاء، فقد يتعلق الأمر باختبارات جد مقننة: اختبارات زمن رد الفعل، واختبارات موجهة لقياس القدرات الحسية، أو اختبارات ذات تقنين جد تقريبي: اختبارات للذاكرة وللسرعة... إن هذه الاختبارات تعتبر ناجعة بالنسبة للعديد من المهن. وهكذا مثلا، يعتبر زمن رد فعل سريع لمثير صوتي عنصرا إيجابيا لتوجيه نحو الكتابة بالاختزال (Stenographie). ويتوفر المستشار على لوائح تبين الظروف المواتية للنجاح في العديد من المهن. ويتم تمحيص هذه الأخيرة مع الشاب من أجل معرفة «ما إذا كان بالإمكان استنتاج خلاصات تتسم بالصلاحية ومن حيث العلاقات بين الاهتمامات والاستعدادات والطموحات والإيجابيات والسلبيات وشروط النجاح في مهن مختلفة» (ص.20).

إن منهجية بارسنز هي منهجية نفعية للغاية، كما أن أوصاف الأشخاص والمهن أخذت من المعنى العام المتداول. أما تحليل النشاط الذهني للفرد فلم تتم الإشارة إليه.

إن هذه الطريقة في تصور التوجيه والمساعدة على التوجيه قد ألهمت معظم أفكار وأبحاث سيكولوجيا التوجيه عند بداية القرن في الخمسينيات، تلك الأفكار والأبحاث التي تم تطويرها في أغلب الدول الصناعية بعد الحرب العالمية الأولى بالموازاة مع خدمات التوجيه.

في فرنسا، بعد أن وضع إدوارد تولوز (Edouard Toulouse) أسس الحركة السيكوتقنية، مستلهما من أبحاث هنري بيرون وجون موريس لاهي وهنري لوجي (Henri Piéron, Jean Maurice Lahay et Henri Laugier)، تم بناء روائز لتقويم استعدادات المتمدرسين من أجل نصحهم بتعلم مهنة بدل أخرى. وبنيت كذلك روائز لتقويم الاستعدادات المهنية لدى الراشدين من أجل أغراض التوظيف. وأخيرا، تم القيام باستطلاعات واسعة (لم تستكمل) لوصف المهن انطلاقا من الاستعدادات المطلوبة (Huteau, 1996).

وفي الولايات المتحدة تم تطوير برامج مماثلة ضمن مناخ اجتماعي ملائم للنظريات السيكوتقنية وبإمكانيات أكبر. ثم إن هذه البرامج المستوحاة من أعمال Donald G. Paterson et Edmond G. Williamson، من جامعة مينيزوطا، لم تتناول التوجيه المهني للشباب المتخرج من المدرسة الابتدائية فحسب، بل أيضا توجيه الطلاب وإعادة تصنيف العاطلين ضحايا أزمة العشرينيات، وتعيين المجندين في مختلف التخصصات العسكرية. ولقد قادت إلى إحداث العديد من الروائز بعضها لا يزال قيد الاستعمال لغاية الآن، وقادت أيضا إلى وصف المهن (نشر أول قاموس للمهن منجز في هذا الاتجاه سنة 1939) (انظر: (Brown, 1990).

1-1-2 أبعاد السيكوتقنية وحدودها:

لقد ظل هذا المنظور في التوجيه لسنوات طويلة مرضيا، وكان يجد في الدراسات التجريبية حول «مراقبة التوجيه المهني» عناصر لصلاحيته، سواء تعلق الأمر بمراقبة شمولية أو بمراقبات أكثر تفحصا وتحليلا.

في الاختبارات العامة، تتم مقارنة الأفراد الذين اتبعوا الإرشادات التي قدمت إليهم على أساس تقدير التماثل بين المواصفات الممتلكة والمواصفات المطلوبة، وأحيانا، على أساس عناصر أخرى وعناصر لم تؤخذ بعين الاعتبار. وقد لوحظ بأن الذين اتبعوا الإرشادات كانوا أكثر فاعلية في مهنتهم، وأكثر رضا، وأكثر استقرارا. ولقد سجل في تحقيق أنجزته مؤسسة «INETOP» سنة 1948، بأن النجاح المهني بعد ثلاث سنوات، قياسا على نسب التخلي، هو تقريبا نسقي (systémique) عند الذين اتبعوا الإرشاد (أقل من 3٪ من التخلي)، وأقل تكرارا عند الذين لم يتبعوها، في حين أنها بشكل جلي أقل تكرارا عند الذين لم يتبعوها (17 ٪)، ويلاحظ كذلك أن 9.8٪ من الذين اتبعوا الإرشاد نادمون على انخراطهم في المسار المختار. أما الذين لم يتبعوه فيشكلون 30.7 ٪ (Bénassy-Chauffard, 1949).

إن الاختبارات التحليلية التي اقتصرت على تناول الاستعدادات، كانت للوهلة الأولى صعبة التحقق، وذلك راجع لغياب أدوات من أجل وصف دقيق للاستعدادات المطلوبة، على الأقل بالنسبة لعدد كبير من المهن، حيث لم يكن من الممكن القيام بقياس نسقي للفرق بين المؤهلات الفردية والمؤهلات المهنية. وللتحقق من أن هذا الفرق يمكن بالفعل من التنبؤ بالنجاح أو الرضا في المهنة. بيد أنه تم تجاوز هذه الصعوبة بحساب التعالق/ الترابط بين الاستعدادات ومعايير الفعالية والرضا. فإن كان من يتوفر على درجات عالية من الاستعداد ينجح جيدا في المهنة التي ترضيه، فربما لكون هذه المهنة تفرض استعدادا في هذا المجال. تقدم إذن مؤشرات الصلاحية التجريبية لروائز الاستعدادات، حينما تكون غنية المضمون، وهو الحال بشكل عام، نوعا من الصلاحية لنموذج السمات – العوامل.

على الرغم من هذه الصلاحية، فلقد لقي هذا النموذج العديد من الانتقادات (انظر: (Crites,1981)، ينبغي تنسيب بعضها، كما هو الشأن بالنسبة للانتقادات التي تؤاخذ على نموذج السمات- العوامل كونه معرفيا فقط. أو أنه يفترض أن للأفراد مهنا معينة مقدرة. إن الانتقادات حول المغالاة في المعرفية تأخذ مظهرين: إما أنها تعتبر بأن النموذج يولي مكانة بالغة للاستعدادات، على حساب العوامل الوجدانية والمحفزة، وإما أنها تعتقد أنه

يغالي في اعتبار البعد العقلاني عند الأفراد. حقا أن النموذج يولي أهمية كبيرة للاستعدادات، لكنه سرعان ما يعتبر أيضا العوامل التحفيزية كالاهتمامات المهنية.ذلك بأن الأفراد يوصفون بالاهتمامات التي يبدونها، والمهن توصف أيضا بالاهتمامات التي من المفروض أن تستجيب لها. حقا إن هذا النموذج يسلم بعقلانية المستشار (عقلانية على كل حال بديهية في ثقافتنا)، لكن ليس هناك ما يمنع من إدخال مواربات (Biais)، من أصل وجداني مثلا، يتم إضافتها لتحريف الاقتران. فيما يتعلق بحتمية المصير، فالنموذج لا يقول بأن كل فرد عليه أن يجد حتما مكانا له، ولكن مكانته، فالاقتران المطلوب غير ممكن دائما، وعلى الرغم من أن السيكوتقنيين لم يعبروا عن آرائهم حول هذه الموضوع، فقد يحدث أن لا تلائم أي مهنة استعدادات الفرد، أو على العكس أن تلائمه عدة مهن. إن المنتمين إلى السيكوتقنية يوصون دائما بالأخذ بعين الاعتبار الاستعدادات في الانتقاء المهني، وعلى عكس ما ينسب إليهم أحيانا، لم يقولوا أبدا بأن توزيع الاستعدادات يماثل توزيع الشروط المهنية.

هناك انتقادات أخرى تبدو لنا أكثر أهمية. فنموذج السمات – العوامل لا يتضمن أي اقتراح يتعلق بتطور الميولات المهنية، أو ببساطة بالسياق الزمني الذي تندرج فيه اختيارات التوجيه. فهو يقدم فردا لا يتغير ويقرر للحظة آنية. ولا يتضمن النموذج كذلك اقتراحات تتعلق بالسيرورة السيكولوجية التي يتحقق أو لا يتحقق بموجبها الاقتران المطلوب. ولعل هذا هو السبب الذي من أجله أوخذ عليه كونه وصفيا أكثر منه تفسيريا.إن الفرد في نموذج السمات-العوامل يمتلك حقا خصائص، لكنه فرد سلبي، ويظهر أنه لا يبلور أي نشاط لصياغة الاقتران المستهدف، فهو لا يتعلم ولا يتكيف. لذلك فإن أهلية هذا النموذج في استلهام مقاربات تربوية مساعدة أو الدعم ضعيفة إلى حد ما.

بيد أن تأثير نموذج السمات-العوامل التقليدي لم يعرف انخفاضا فقط بسبب كونه يقدم تمثلا غير مقنع عن سلوكات الفرد المُقدِم على اختيارات التوجيه. لقد تم التخلي عنه أيضا لكون العلم قد تغير، وكما سجلنا في الفصل الأول مع التمديد العريض لفترة التمدرس في ظل :نظام تمايزي/ فارقي. فالتوجيه لا يمكن أن يظل لحظيا، بل أصبحت المقاربة

التطورية تفرض نفسها، لاسيما وأن الحركية المهنية والتغيرات المتسارعة في طبيعة العمل تقود إلى توجهات مطردة. إن هذا التطور المدرسي والتحولات العميقة والمتسارعة التي لحقت بطبيعة العمل، كل ذلك من شأنه أن يجعل التوجهات الحالية أكثر ارتباطا بالقدرات العامة في التعلم بدلا من المؤهلات المهنية، حتى وإن كانت هذه المؤهلات لا تعتبر إلا طاقات كامنة. ومنذ الخمسينيات، ولاسيما في السنوات الأخيرة، لم تلبث هذه التطورات أن تعاظمت، إلى أن أصبح العديد من المتتبعين اليوم يرون بأن النموذج التقليدي «السمات-العوامل» هو غير مساير ألبتة.

إلا أنه يستمر في الإيحاء ببعض الممارسات، على الرغم من أننا لم نعد نتحدث عن المؤهلات/ الاستعدادات بل عن الكفايات. ولايزال الانتقاء المهني يرتكز كليا على نموذج «السمات-العوامل». لقد تطور النموذج السيكوتقني الكلاسيكي، ويمكن اعتبار نظرية رونيه دايفس ولويد لوفكيست (René Dawis et Lioyd lofquist) مظهرا حديثا لهذا النموذج.

1- 2 الانتقاء المهني

إن تحليل الأسئلة المتعلقة بالانتقاء المهني تخرج عن إطار هذا الكتاب. وسوف نقتصر على تسجيل أكبر التشابهات بين النموذج السيكوتقني للتوجيه المهني ونموذج الانتقاء المهني.

لقد ظهرت هذه الطرق في الآن ذاته غداة الحرب العالمية الأولى، بتزكية من قبل السيكولوجيين أنفسهم، من مثل جون موريس Jean Maurice lahy بالنسبة لفرنسا. وفي كلتا الحالتين، كان الأمر يتعلق في الوقت ذاته بعقلنة التعيين المهني بهدف الزيادة في الإنتاجية، والرد على التيلورية والمحافظة على سلامة العمال وإمكانيات تطورهم الشخصي.

إن الانتقاء المهني الذي يعني عمليات التشغيل وإعادة التصنيف والترقي واختيار التكوينات وأيضا التوجيه المهني، يعتمد أساسا على الاقتران بين المؤهلات التي يمتلكها الفرد والمؤهلات المطلوبة في النشاط المهني:

«فالانتقاء المهني [...] يقوم على الفرضية التالية: إن تحقيق مهام، سواء كان صناعيا أم لا، يستدعي وظائف معقدة، في هذا التعقيد، تتدخل الوظائف على مستويات مختلفة، ولكن بالنسبة لكل منها هناك عتبة سفلى، يصير التنفيذ تحتها غير مرض ألبتة (Pacaud, 1971, p. 16).

في الانتقاء، الشغل محدد، ويتم الانطلاق من شروطه: هل الفرد يرضيها؟ أما في التوجيه فيتعين تحديده ويتم الانطلاق من إمكانيات الفرد: ما هي النشاطات التي قد تلائمه؟ تستهدف ملاحظة الفرد إذن أكثر في الانتقاء المهني. سواء في التوجيه أو في الانتقاء، يجب القيام بتحليل للعمل لتحديد المؤهلات المطلوبة، قبل ملاحظة الفرد. سجلنا في مجال التوجيه بأن المهام كانت واسعة وغير قابلة التحقق. أما في الانتقاء، فالمهام كانت محصورة، بما أننا بصدد مهنة معينة. لقد أجريت تحليلات للعمل متقدمة جدا في مجال سكولوجية العمل، (انظر مثلا، Pacaud, 1971)، والأعمال القديمة لـ"لاهي" حول عمال الطباعة، والإبراق السلكي، وحول عاملة آليات الحفر/ الثقب، وحول الميكانيكيين وسائقي القاطرات...)، بيد أننا نأسف أن هذا التحليل للعمل في الممارسات الجارية حاليا يتم بشكل سطحي.

إن مراقبة أو إثبات صلاحية ممارسات الانتقاء تتناول على الأرجح التوظيف، والطرائق المستعملة هي نفسها في التوجيه. كما أن المعايير المحتفظ بها متجاورة وتتناول أيضا الفعالية في المهنة والرضا. ويمكن البحث في اختيار صلاحية مجموع سيرورة الانتقاء. بشكل عام، تُقوَّم عمليات التوظيف المعمولة لدى عمال متخصصين وبواسطة تقنيات خاصة، على أنها مرضية. لكن ليس هناك من يؤكد لنا عكس ذلك، لو أن غير المشغلين أخذوا مكان المشغلين. ويمكن أيضا أن نهتم باختبار صلاحية كل هذه الطرق التي قد تحتل مكانة في سيرورة الانتقاء، فبعضها تبدو ذات صلاحية مستحسنة. في حين أن الأخرى تنعدم أو تضعف فيها الصلاحية (من أجل التحليل انظر، (Balicco,1997)). ومن الغريب أن نلاحظ أن الطرائق الأكثر استعمالا في فرنسا عند نهاية الثمانينيات (1980) – المقابلة والكرافولوجيا – هي الأقل صلاحية(Bruchon-Schweitzer et Ferrieux, 1991). إن صلاحية المقابا" تتحسن حينما تجري انطلاقا من شبكة وحينما نتوفر على تعليمات

لتوظيب المعلومات المجمعة، أو حينما نتناول الأحداث البيوغرافية ذات الاتصال المباشر بشروط العمل المرتقب. أما روائز الذكاء العام فصلاحيتها مستحسنة. من بين الطرق الأكثر صلاحية، تلك التي لا تبتعد وضعية الملاحظة فيها عن الوضعية المهنية (وضعيات مصغرة للعمل، مراكز التقويم، تقويمات سابقة).

1- 3 نظرية التكيف مع العمل لروني دايفس ولويد لوفكيست

1-1-3 أوصاف الفرد والعمل

لقد صيغت نظرية في العمل منذ أواسط الستينيات، من قبل سيكولوجيين من جامعة مينيزوطا: دايفس ولوفكيست، اللذين قدما ترجمة مفصلة سنة 1984 (انظر دايفس 1996). تعتبر هذه النظرية امتدادا مباشرا لتصورات «السمات - العوامل»، التي طورها باترسن Paterson بنفس الجامعة، تهدف هذه النظرية إلى إبراز التكيف في العمل عند الراشدين، حيث ينظر إلى التكيف أساسا من زاوية التوازن، لكن حقل تطبيقه في الواقع يتسع ليشمل مختلف نشاطات التوجيه. بشكل عام، تشير النظرية إلى أن التكيف هو نتاج مطابقة جديدة بين شخصية الأفراد بالنسبة للعمل وخصائص العمل، لذلك وجب وصف خصائص الأفراد والمهن بنفس السمات/ الأوصاف/ الواصفات.

إن الشخصية الفردية مستقرة نسبيا، وتتميز ببنيتها وبأسلوبها. فبالإمكان وصف الفرد من خلال جملة ما يمتلكه من كفايات عديدة، أو ببساطة من خلال جانبيات قدراته (abilités) التي تحدده. وبالإمكان كذلك وصفه من خلال جملة حاجاته المتعددة (على قدر مثيرات تعزيز السلوك تكون الحاجات). أو ببساطة، عبر جانبيات القيم التي تحدده، إن القدرات والقيم، التي يمكن أن تتكامل أو تتعارض، تشكل بنية الشخصية. إن أساليب الشخصية تطبع الأفراد من خلال كيفية (أو كيفيات) استعمال وتفعيل القيم والقدرات. فخصائص العمل هي التي تحدد الأوجه الهامة للشخصية والتي ينبغي أخذها بعين الاعتبار. على أساس تحليلات الشغل، اعتبر دايفس ولوفكيست أن بطارية اختبار الاستعدادات العامة (GATB) (General Aptitude Test Battery)، (توجد نسخة فرنسية لهذا

الرائز)، تمكن من وضع عينات أدق للمؤهلات/ الاستعدادات. فالبطارية تيذ في تقويم تسع قدرات:

- القدرة العامة على التعلم؛ Capacité générale à apprendre
- القدرة اللفظية؛ Capacité Verbale
- القدرة الفضائية/ حيزية؛ Capacité Spatiale
- القدرة الرقمية؛ Capacité Numérique
- القدرة الإدراكية؛ Capacité Perceptive
- القدرة على الانتباه؛ Capacité d'attention
- القدرة على التنسيق عين – يد؛ Capacité de coordination œil-main
- القدرة الذهنية؛ Capacité Digital
- القدرة اليدوية؛ Capacité manuelle.

ويعتبران أيضاأن رائز (Minnesota Importance Questionnaire)(MIQ)، يمنح معايرة جيدة للقيم والحاجات الناجعة، فهذا الرائز يميز الأفراد انطلاقا من عشرين حاجة، يمكّن التعالق/ الترابط بينها من تحديد ست عوامل تم تأويلها كقيم:

- النجاح Réussite.
- الرفاهة Confort.
- المكانة Statut.
- الإيثارية Altruisme.
- الأمان Sécurité.
- الاستقلالية Autonomie.

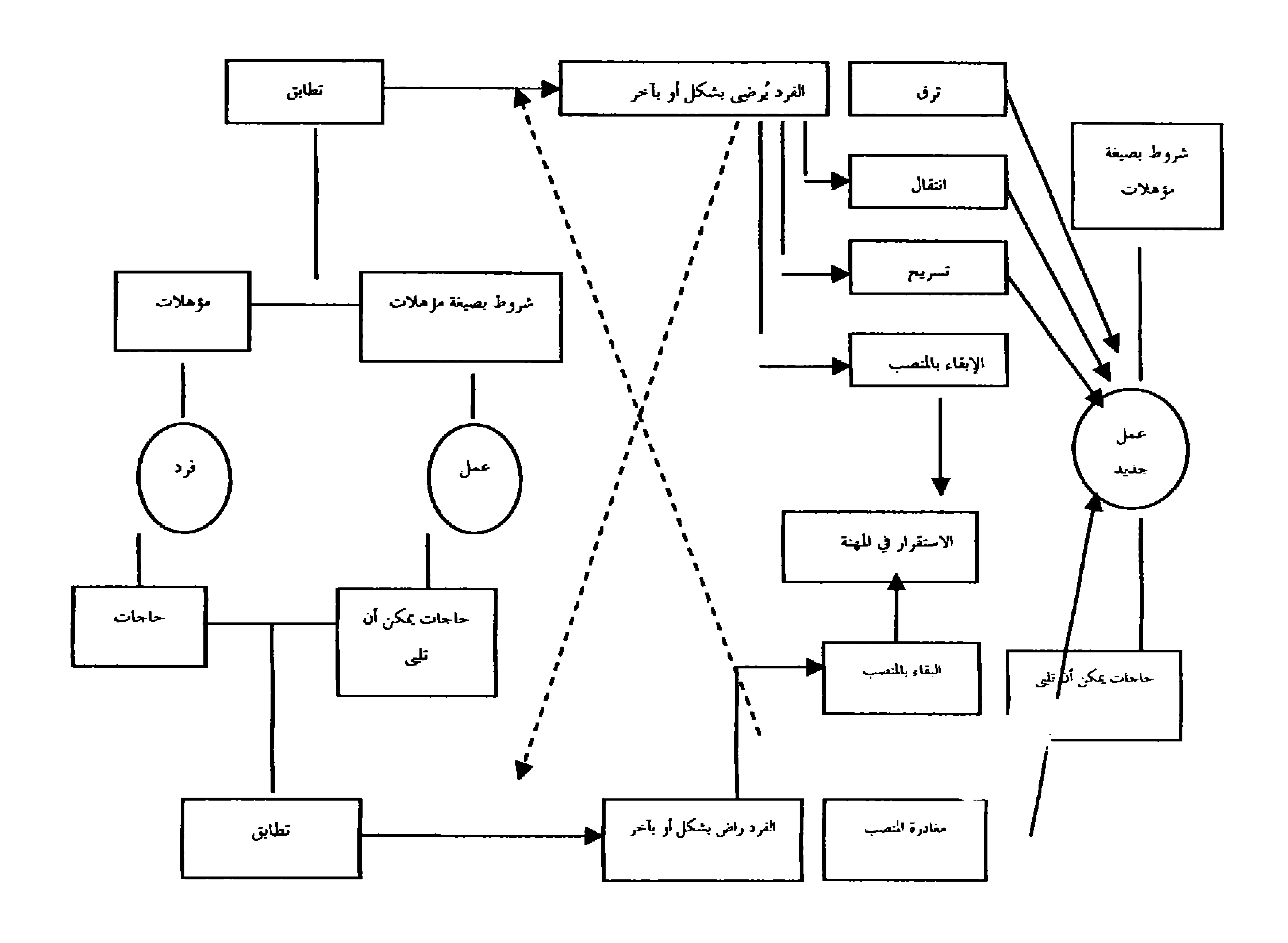
وهناك أربع أساليب للشخصية Styles de personnalité – تتضمن معطيات بيوغرافية وكلينيكية – تعتبر ناجعة:

- السرعة في الإجابة la rapidité de réponse؛
- السمت المهيأ بشكل أو بآخر l'allure plus au mois soutenue؛
- الوتيرة le rythme؛
- التحمل l'endurance.

يمكن تحديد القدرات التي تتطلبها نشاطات العمل، والتي تتطابق لائحتها مع ما يتصف به الأفراد، من خلال العديد من المداخل، نذكر من بينها مدخل استعمال معاملات الترابط بين النتائج المحققة في «GATB» ومعايير الفعالية المهنية. وهكذا يمكن القول إن المهن تتطلب حدا أدنى من المؤهلات. وهناك أيضا عدة طرق تم تشكيلها انطلاقا من أوصاف مهنية يسعف تحديدها بحسب الحاجات التي تلبيها (لائحة MIQ). إن تمييز أوساط العمل عبر الأساليب المرجوة يتم بواسطة الملاحظة المباشرة، أو باللجوء إلى حكام خبراء، أو أيضا عن طريق الأساليب الملحوظة بتكرار.

فالنظرية، ضمن سيرورة دينامية التكيف، تقر على أن الفرد يبحث عن تحقيق تطابق جيد بين شخصيته ومحيط عمله والعمل على صيانة هذا التطابق. ولعل أكبر مؤشر على النجاح في ذلك هو استمرارية الشخص في العمل. إن للتكيف مظهرين: فهو يتحقق حينما يرضى الفرد أو حينما يُرضِي غيره، فالفرد يعبر عن رضاه حينما يتم إرضاء قيمه. ويُرضِي عندما تمكنه قدراته من الاستجابة لشروط العمل. أما اللاتكيف فيترجم بمغادرة الشغل أو بتغييره (تسريح، ترق، انتقال)، أي حينما لا يرضى الفرد عن وضعه أو حينما لا يُرضِي بعمله. بالطبع هناك تفاعلات بين هذين المظهرين للتكيف: فالرضا يفترض أن القدرات تمكن من الاستجابة للحد الأدنى من قيم الفرد.

إن درجة التطابق بين الأساليب قد تتدخل في إضعاف التطابق المتعلق بالقدرات وبالقيم. فالتكيف في العمل، يفسر إذن، بحسب النظرية، وفق السلسلة السببية المبينة في الشكل 2.1.



الشكل 2.1

تنبأ التكيف المهني

(حسب دايفس ولوفكيست (Dawis et Lofquist, 1984,p.62)

إن الأفراد يتميزون كذلك بأساليبهم في التكيف. بحيث في محيط عملي معين، يتصرف أفراد يتوفرون على مؤهلات وحاجات وأنماط في الشخصية متطابقة على نحو متباين وفق أساليبهم في التكيف. فأنماط الشخصية – التي تحدد أيضا الوسط – هي من بين العناصر التي تمكن من تحديد التطابق بين الفرد والعمل. إن أساليب التكيف التي لا تميز إلا الأفراد – تحوِّر تأثيرات هذا التطابق، وقد تختلف من حيث مرونتها: فنفس حالة التنافر بين الحاجات المنتظر تلبيتها والحاجات الملباة فعلا قد لا يكون لها نفس النتائج على مستوى

الشعور بعدم الرضا (ويمكن أيضا أن نتخيل أوساطا مهنية تتباين من حيث درجة متطلباتها). هناك مظهر آخر للمرونة يتعلق بالقدرة على تقبل عدم الرضا. كما أن الأفراد يتباينون كذلك من حيث فعاليتهم ومن حيث انخراطهم في تغيير وسطهم في اتجاه جعله أكثر تطابقا مع شخصياتهم. وأخيرا قد يتباينون من حيث انفعالاتهم، أي من حيث انخراطهم في الفعل التعديلي الخاص بشخصياتهم من أجل تطويعها كي تصير مطابقة أكثر للوسط المهني. إذا كانت النظرية فعلا تشير إلى هذين المظهرين للتكيف، وإن دلا على نشاط الأفراد فاعلين أو منفعلين، لا يحظيان باهتمام كبير، بيد أن أخذها بعين الاعتبار يقتضي تجاوز المنظور السيكومتري التقليدي.

1-3-2 اختبار الصلاحية وحقل التطبيق

إن المقترحات التي تم تلخيصها آنفا، كانت مصدر العديد من الأعمال التجريبية (Dawis et Lofquist, 1984)، التي تناولت كذلك العلاقات المبينة في الشكل 2.1:

- العلاقة بين التكيف ورضا الفرد.
- العلاقة بين التكيف ورضا المنظمة.
- العلاقة بين تطابق الاستعدادات وشروط العمل ورضا المنظمة.
- العلاقة بين تطابق الحاجات المطلوب تلبيتها والحاجات الملباة والرضا الشخصي.
- دور الرضا الشخصي كمعدل modérateurs لعلاقة التطابق مؤهلات – شروط العمل ورضا المنظمة.
- دور رضا المنظمة كمعدل لهذه العلاقة.

لقد كانت أساليب التكيف كذلك موضوعا للعديد من الأبحاث التي عملت بدورها على تعزيز النظرية، وذلك بفعل وضوح المقترحات النظرية وحسن أجرأة المتغيرات الأساسية، إذ بدت سهلة الإدماج. بيد أننا نأسف لكون بعض هذه الأعمال غير منشور في المجلات وأحيانا يبدو عسير التناول (Hacket et Lent, 1992). كما أن النظرية تؤكد

على أن التكيف سيرورة، إلا أن الغريب هو أن هـذه السـيرورة لم تخضـع لعملية التحليـل. وبعبارة أخرى، يمكن القول إن نشاطات الفرد نادرا ما تشكل موضوعا للدراسة. إن التكيف يرتبط بخصائص ثابتة أكثر من ارتباطـه بفعـل الفـرد الـذي يمكـن وصـف تطلعاتـه وأفعالـه ونجاحاته وإخفاقاته وانعكاساتها. وهذا في رأينا، نتاج لتوجيهه السيكوتقني الأولي ومحدوديته بالأساس.

يرى دايفس ولوفكيست أنه بالإمكان تطبيـق النظريـة علـى الإرشـاد المهـني وعلـى مختلف أشكال الإرشاد الشخصي، ما دامت تمكن من فهم المشـاكل الـتي يطرحهـا الانقطـاع عن النشاط المهني والتقاعد، وما دامت تتضمن مقتضيات للسياسـة الاجتماعيـة وعناصـر في دراسة السـلوكيات. لنـتفحص أولا تطبيقـات النظريـة في مجـال الإرشـاد المهـني. إن معظـم مقترحات دايفس ولوفكيست تعتبر تقليدا للبارسونية. إذ تطبق على الفرد بطارية من روائـز الاستعدادات (GATB) واستمارة القيم (MIQ)، أما نتائج هذه الاختبارات فتناقش مـع الفرد نفسه كما تبسط وتفسر له. وهنا تتدخل النظرية: كيف يمكن أن تشكل منطلقا لاختيـار مهني ملائم وحيث يصير فيه الفرد فعالا؟ إن المستشار بفضل ما يتـوفر عليـه مـن معلومـات واسعة حول المهن، الموصوفة كذلك بعبارات المؤهلات المطلوبة والحاجات التي تحققها، يضع هذه المعلومات في متناول الفرد المعني ويسانده في سـيرورة الاكتشـاف، ليقـوده تـدريجيا نحـو تخصيص اختياراته. إن التطبيقات التي يقترحها دايفس ولوفكيسـت علـى المستشـار لتسـهيل التكيف في العمل أثناء تغيير النشاطات المهنية، تقترب كثيرا من النظرية لكنها تخضـع لـنفس المبيان العام.

2- فرد مسلم بفاعليته: اختيارات التوجيه كتمظهرات للشخصية وإثباتها.

انطلاقا من تصورات نظرية مختلفة عمل العديد مـن البـاحثين علـى تطـوير الفكـرة الضمنية في نموذج السمات– العوامل، والقاضية بالقول أن الفرد يحقق ذاته عبر اختياراتـه في التوجيه. إن لكل من نظريات الـذكاء والشخصـية تجليـات في مجـال التوجيـه، وإن لم تطـور أساسا في هذا الاتجاه إلا ضمن حدود ضيقة. فقد ترتبط اختيارات التوجيـه بعوامـل عديـدة

كأشكال الذكاء ومكونات الشخصية والاهتمامات المهنية والقيم، لكننا غالبا ما نكتفي بوضع العلاقات بين فئتي المتغيرات، دون الاهتمام بآلياتها المصدرية. سوف نذكّر فقط بالتيارات التي تبدو أكثر دلالة. وسنعالج أولا مختلف التصورات التي تعتبر فيها اختيارات التوجيه كوسائط لمزاولة كفايات أو لتلبية حاجات. بعد ذلك سنتنوال الاهتمامات والقيم على حدة ، نظرا لاقترابهما من الحاجات ونظرا لأهميتهما في ممارسات المساعدة على التوجيه آخذين بعين الاعتبار الأعمال المتعددة التي كرست لها.

2- 1 اختيارات التوجيه كوسائط لمزاولة كفايات وتلبية حاجات

2-1-1 الذكاء وأشكاله

لقد تم تناول الذكاء بدلالة القدرة على التكيف في أوضاع جديدة أو بدلالة القدرة على التعلم، وذلك وفق اتجاهين: (انظر: (Huteau et laytrey, 1999)) فالذكاء بالنسبة للبعض، هو قدرة عامة توظف في عدة وضعيات وفي جل النشاطات المهنية. ويقاس هذا الذكاء العام بالعمر العقلي أو بالحاصل الذهني (QI)، أو بمجموع النقاط المحرزة في العامل العام للذكاء (facteur G)، أو أيضا بمستوى من المنظور الإجرائي لدى الفرد بحسب إطارات نظرية مرجعية معينة. أما بالنسبة لآخرين، فالذكاء له أبعاد عديدة. فهناك أشكال مختلفة من الذكاء تناسب فئات كبرى من الوضعيات أو الإشكالات، وهكذا ميز تورستون Thurstone، خلال الثلاثينيات، بين الفهم الشفهي، والسيولة اللفظية والقدرة الرقمية، والذكاء الفضائي، والتذكر، والاستدلال الاستقرائي والاستدلال الاستنباطي. كما قدم حديثا هوارد كاردنر «نظرية في الذكاءات المتعددة» تشمل سبع أنواع من الذكاءات من ضمنها الذكاء البين- شخصي والذكاء الشخصي الداخلي. وهناك نقاش بين أنصار التصور المتعدد الأبعاد للذكاء حول ارتباط أو عدم ارتباط مختلف الأبعاد فيما بينها، بيد أن الكل يجمع على تمييزها ووصف ذكاء الفرد ليس فقط انطلاقا من نتيجة واحدة محرزة، ولكن انطلاقا من جانبيات نفسية كثيرة.

إن السيكولوجيين في التوجيه المهني يظهرون دائما تفضيلهم للتصورات المتعددة الأبعاد. ونفهم جيدا المغزى من ذلك: فإذا كان الذكاء يأخذ أشكالا مختلفة، فإنه بالإمكان ربطها بفئات من النشاطات المهنية، وعلى أساس هذا الربط يمكن بناء نشاطات الإرشاد أو المصاحبة. لقد كان هنري بيرون مثلا، دائما متحفظا إزاء العمر العقلي والحاصل الذهني. QI لذلك كرس جزءا من نشاطه في البحث عن «الأنماط الفكرية» المميزة للأفراد. إن نظرية الاستعدادات/ المؤهلات تنسجم مع التصورات المتعددة الأبعاد للذكاء. بيد أن الاستعدادات ليس معرفية فقط، وأن الجانبيات التي تمكن من تمييز الأفراد والمهن لا تفيد فقط في إبراز الذكاء عند الأفراد بل تبدو أهميتها أكثر حينما يتعلق الأمر بالمؤهلات المعرفية.

وحينما نفترض فردا فاعلا، غالبا ما نفكر في ميله نحو قطاعات مهنية تناسب كفايات يمتلكها أو بإمكانه تطويرها بسهولة. إن الكفايات المقصودة تتجاوز الكفايات المهنية الخاصة بالتعلم أو بالتطبع خلال التنشئة المهنية، بل تتخذ طابعا أوسع وأنسب لأشكال معينة من الذكاء. وقد تبدو هذه الطريقة في التفكير عادية؛ فمثلا كاردنر (Gardner, 1996)، حينما قدم أشكالا مختلفة من الذكاء أشار إلى مهن مناسبة لها: أديب بالنسبة للذكاء اللغوي، بحار أو مهندس أو جراح أو نحات بالنسبة للذكاء الفضائي، راقص أو رياضي أو جراح أو فنان أيضا بالنسبة للذكاء الحركي، بائع أو سياسي أو أستاذ أو مرشد ديني بالنسبة للذكاء البين شخصي. ونتساءل هل لهذه المقاربات ما يسوغها؟.

إذا كان الأمر كذلك، فإنه بالإمكان أيضا تمييز المهن عبر جانبيات من الذكاء عند من يمارسها. لقد تمت مقارنة الفئات المهنية بواسطة الروائز كـ: (GATB) -انظر أعلاه- من خلال نتائج اختبارات الأشخاص المجندين، أثناء فترات الحروب والنتائج المجمعة من قبل الممارسين في مجال السيكولوجية الصناعية، غير أن نتائج هذه المقارنات لم تحظ بإجماع عام. حيث تبين أن بعض المهن لا تتجمع في فئات جلية ومحددة بوضوح من حيث المؤهلات التي تتطلبها، بالإضافة إلى كونها تشترط شروطا مختلفة وإن بدت متقاربة. في حين أن مهنا أخرى، مع أنها تظهر متباعدة إلا أن لها شروطا متقاربة (Ghiselli, 1996). إن هذا لا يبطل بالضرورة النموذج السيكوتقني، لكنه يدعونا إلى أن ننظر إلى الاقتران فرد- نشاطات مهنية

على مستوى آخر غير المستوى المهني إذا كنا نرغب في استمرار العمل في إطار هذه الإشكالية. ويمكن أن نفكر في تقطيع النشاطات المهنية على نحو أكثر دقة بالنسبة للانتقاء وأكثر فضاضة بالنسبة للتوجيه. بالمقابل، تتميز المهن بمستوى الاستعداد العام الذي تتطلبه سواء تم تحديد هذا الاستعداد العام بالعاملG (وهو رائز للتحليل الاستقرائي على أدوات هندسية غير ذي مدلول) أو من خلال توليف كبريات المؤهلات التي تتطلبها المجموعات المهنية، إلا أن هناك تشتتا كبيرا حول المتوسطات وإن قلت ملاحظة هذه الظاهرة عند الفئات المهنية المتواضعة.

إذا كانت الفاعلية الذهنية لا تمكن من التنبؤ بالانتماء إلى فئات مهنية معينة إلا بشكل تقريبي جدا، فإنها تمكن من التنبؤ بالنجاح ضمن هذه الفئات بشكل أفضل. وقد يبدو مدهشا أن نرى في هذا المضمار، أن نقط الفاعلية العامة هي التي تظهر أكثر أهمية بالنسبة لمعظم المهن: فهي تمكن من تمييز أفضل للمهنيين بحسب فاعليتهم وكذلك النقط التي تطبعهم على مستوى الأبعاد الخاصة للذكاء. وانطلاقا من توليف نتائج مجموعة من الدراسات (537 دراسة)، اهتمت باختبار صلاحية (GATB)، وهمت 446 مهنة، ذكر جونسون (Jensen, 1987) بأن نتائج الذكاء العام هي الأكثر قدرة على التنبؤ بالنسبة لمعظم المهن (كان متوسط التعالق حوالي (0.27) بالنسبة لنتائج رائز التحليل العام و(0.36) بالنسبة للمجموع المتزن لفروع رائز البطارية). وتتحسن تنبؤية نتائج الذكاء العام كلما كان النشاط المهني أكثر تعقيدا. بيد أنه بالنسبة لبعض المهن، هناك أشكال خاصة للذكاء تعتبر تنبؤية أيضا مثل الذكاء العام. وبالنسبة للأخرى يتحسن التنبؤ عندما نأخذ بعين الاعتبار هذه الأشكال الخاصة للذكاء (المتعلقة مثلا بالانتباه أو التمثل الفضائي)، وقد يكون مفيدا كذلك أن نأخذ بعين الاعتبار هذه الأشكال الخاصة للذكاء في إطار التكوين. ذلك لأن صلاحيتها مرتبطة بمستوى التعلم، سيما عندما لا يتعلق الأمر بانتقاء من أجل وظيفة خاصة، بل بتوزيع أفراد فئة معينة على عدة وظائف (Borman et al., 1997).

2-1-2 تصورات الشخصية المستوحاة من التحليل النفسي

في إطار التحليل النفسي، حدد بيرجيري (Bergeret, 1974) الشخصية على مستويين: على مستوى السطح، تتشكل الشخصية المشار إليها بمصطلح «الطبع»، عبر مجموعة من السمات التي تعتبر بمثابة «طرائق في التكيف العادي للذات» (Fenichel)، حيث تدل اختيارات المهن على الطبع. وعلى مستوى أعمق نتحدث عن «بنية الشخصية»، التي تتشكل من القوى الدافعة التي لا يعيها الفرد ومن بعض الآليات الذهنية التي رسخت أثناء سيرورة التطور (مثلا: طرق تمثل الغرائز، نظام الأحلام والخيال، الآليات الدفاعية المفضلة...). كما أن اختيارات المهن تؤول انطلاقا من بعض خصائص هذه البنية وذلك على اعتبار أن بنية الشخصية محدِّدة للطبع.

نعرف أنه في مجال التحليل النفسي، تلعب خبرات الطفولة الأولى دورا بالغا في توجيه نمو الشخصية. من بين النمطيات المنتسبة للتحليل النفسي، تتأسس إحدى أشهر النمطيات على المراحل الأولى من تطور الوظيفة الشبقية (la fonction libidinale)، حيث تقترن الأنماط بمرحلة من مراحل التطور [مراحل فرويد]، وهكذا يجري الحديث عن الطباع الشفهية والشرجية والقضيبية والتناسلية!. ويتحدد كل طبع بسمات تعتبر مخلفات لمرحلة ما تناسبه أو تستدعيه. وهكذا يذكر أفراد من طبع معين مهنا معينة على سبيل التفضيل والاختيار. من دون نهج طريقة نسقية، حسب بوردان (Bordin et al.,1963)، اهتم العديد من الباحثين بالطفولة الأولى بواسطة دراسات رجعية rétrospective، تناولت علاقات الترابطات الشخصية في التوجيه نحو مهنة معينة. ونتساءل هل بنية الشخصية التي ترسخ خلال الطفولة هي نفسها بنية من سيصير فيزيائيا أو سيكولوجيا أو محاسبا أو كاتبا؟ إن هذه الأبحاث لم تقدم نتائج مقنعة، ولعل هذا سبب التخلي عنها. بعد ذلك، أولى بوردان أهمية كبيرة للخبرات المكتسبة باللعب أثناء الطفولة، إذ يقابلها بالخبرات الناتجة عن نشاطات تكلفية، على اعتبار أن الاستمتاع المرتبط بهذه الخبرات هو الذي يجعل الفرد يبحث عن إيجادها من جديد من خلال الانخراط في نشاطات مهنية. ولقد منح أيضا، تبعا لـ Erikson، أهمية بالغة للظواهر الهوياتية عند المراهقة.

يمكن مقاربة أدلر (Adler, 1870-1937) بالسيكولوجية الإنسانية، حيث يرى بأن غريزة أساسية، تتميز بعنفها وخضوعها للمراقبة الاجتماعية، هي التي تمكن من التكيف في دائرة الحياة الوجدانية والاجتماعية والمهنية، بل تمكن كذلك من التثمين الذاتي والتأكيد النسبي لنوع من العلو. إن مصدر دينامية السلوك تكمن في إرادة تعويض مشاعر الخوف والدونية المختلفة التي قد يشعر بها الفرد. في وقت مبكر، منذ السنوات الأولى للحياة، أو أيضا منذ الشهور الأولى، يتفتق «أسلوب في الحياة»، أي بنية للشخصية تتحدد في الوقت ذاته بمشاعر الدونية والمحاولات الأولى لتعويضها. إن ذكريات الطفولة هي بمثابة طريق خاص لبلوغ هذه البنية، من بين محدداتها هناك الموقع بين الإخوة وكيفية معايشته.

إن أسلوب الحياة، كمجموعة من المواقف اتجاه الذات والآخرين والحياة، يقدم أخاطيط لفهم العالم، ويحدد الأهداف المتوخاة، والطريقة الخاصة في تعويض نقائص الفرد كما يراها. ويساهم في تكوين السمات الطبيعية. ويحدد «خطا توجيهيا»، أي إطارا عاما يعالج الفرد ضمنه المشاكل التي يواجهها في حياته الجنسية والاجتماعية والمهنية (انظر Mormin et Viguier, 1990). بيد أنه بالإمكان تحديدها بواسطة طرائق مقننة: مقابلات، استمارات، اختبارات إسقاطية (Watkins et Savickas, 1990). ضمن هذا المنظور، تعتبر الاختيارات المهنية كتحقق لأسلوب الحياة. إن الفرد ذا الأسلوب الحياتي المتميز بـ «مساعدة الآخرين» يختار نشاطات مهنية توافق هذا التوجه. بعبارة أخرى، إن الاستثمار الذاتي في المهنة وأيضا الانخراطات الاجتماعية المواكبة للحياة المهنية تصير كتمظهرات لأسلوب الحياة (Watkins, 1993).

في الفصل 3، سوف نقوم بدراسة أعمال إريكسون التي أجريت في إطار سيكولوجية الأنا وتناولت بالأساس مسألة التطور.

إن الأعمال التي تناولت مؤشر الأنماط السيكولوجية (MBTI) والمستوحاة من النظرية الشخصية لجونك، هي أعمال مستمدة من نظرية تعتبر على أنها بنيوية أكثر منها دينامية، وسوف نعرج عليها عند ذكر سمات الشخصية.

2-1-3 سمات الشخصية

نتائج عامة:

بنفس الكيفية التي يبدو معها الربط بين المهن وأشكال الذكاء أمرا طبيعيا يظهر كذلك طبيعيا أن نربط بين المهن ومظاهر الشخصية، إذ نعتبر بشكل عام، أن المهنة وسيلة لتلبية بعض الميولات الشخصية. إذا كان الأمر كذلك، علينا أن نلاحظ عند الشباب توجها لتفضيلات شخصية يختلف بحسب السمات البارزة لشخصياتهم. ويمكن أيضا أن نلاحظ انسجاما نسبيا لدى الفئات المهنية من حيث مواصفاتها الشخصية ومكوناتها.

لقد تم مرارا تسجيل تعالق متوسط، أضعف مما كان منتظرا، بين جانبيات الشخصية التي تم تقويمها بواسطة الاستمارات من جهة وقصدية التوجيه نحو حقول مهنية معينة من جهة أحرى. وفيما يلي نعرض بعض الأمثلة: الأفراد الذين يتصرفون باعتبارات التحكم الداخلي لديهم عامة تطلعات أكثر طموحا من الذين يتصرفون باعتبارات خارجية، وحينما يتعلق الأمر بالنساء فإن لهن تطلعات أقل ابتذالا. كما أن الأفراد الانبساطيين يظهرون تفضيلات للمهن الاجتماعية أو المتصلة بالجمهور أكثر من الأفراد الانطوائيين. أما الأفراد القلقون فيبحثون عن نشاطات يكونون فيها أقل استقلالا (Tokar et al.,1998). وتمت ملاحظات مماثلة اهتمت بتقويم الشخصية بواسطة اختبارات موضوعية، فمثلا: الأفراد المستقلون عن الحقل (الذين يعيدون ببساطة بناء الحقل الإدراكي والمعرفي)، يظهرون تفضيلات لمهن علمية وتقنية، في حين أن الأفراد غير المستقلين عن الحقل (يميلون إلى تقبل بنية الحقل الإدراكي أو المعرفي المفروض عليهم)، فيفضلون مهنا إنسانية أو العمل الاجتماعي. فالشخصية يمكن أن تكون عامل تمايز داخل المهنة نفسها. إن طلبة علم النفس المستقلين عن الحقل يتوجهون بالأحرى نحو علم النفس التجريبي، بينما يتوجه الطلبة المرتبطون بالحقل نحو علم النفس الإكلينيكي (Huteau, 1987). سنعود قريبا لتناول مسألة العلاقات بين الشخصية والتفضيلات المهنية والاهتمامات التي تعد قريبة جدا من التفضيلات.

حينما نميز مجموعات من الكبار مشكلة على أساس نشاط مهني مشترك بمواصفات متوسطة للشخصية، نلاحظ باستمرار أن شكل الجانبيات/ المواصفات يتباين من مجموعة إلى أخرى. صحيح أن كل مهنة لا تتوفر على «جانبيات» تتميز بشكل قطعي عن غيرها، لكننا نلاحظ اختلافات جديرة بالذكر. فمثلا، في إطار نموذج الشخصية وفق العوامل الخمسة الكبرى (les big five)، لوحظ بأن المهندسين يتميزون بمستوى عال نسبيا من القلق والوعي (تجمع الكفايات، النظام، الحس بالواجب، التطلع إلى النجاح، الانضباط الذاتي، التفكير) ومستوى منخفض نسبيا من الانفتاح (الخيال، الانفتاح في مجالات الأناقة، المشاعر، القلق المرتفع، لكنه مصحوب بمستوى منخفض من اللطافة (الثقة، الولاء، الإيثارية، الطاعة، التواضع، الانتباه). إن الممثلين المسرحيين انبساطيون أيضا مع مستوى منخفض من اللطافة. إذا استندنا على تفييء تحليلي– نفسي، فالمهندسون لديهم ميولات قهرية، والمحامون لديهم ميولات بارانوية أما الممثلون فلديهم ميولات نرجسية (Silver et Malone 1993).

* مثال MBTI

لقد طبقت جميع الاختبارات الكبرى للشخصية على عينات واسعة من المجتمع. ولبيان نوع النتائج المحصلة، سوف نأخذ مثال اختبارات MBTI (Meyers-Briggs (Briggs-Meyers et Meyers, 1985; Huteau, 1989) (Type Indicator)، التي تعد أكثر اختبارات الشخصية استعمالا في الولايات المتحدة، وللإشارة توجد نسخة فرنسية لها. إن لـنموذج MBTI عدة جوانب إبداعية أصيلة، فهو لم ينجز من طرف أخصائيين في علم النفس، ولا ينحصر في موقعة الأفراد بالنظر إلى أبعاد محددة، ولكنه يعمد إلى توزيعهم على أنماط معينة. فهو ينتسب إلى نظرية الشخصية لجونك (-1950) Jung 1921). وتتشكل بنية الشخصية حسب جونك، من خلال موقفين كبيرين يمثلان استثمار الفرد نحو العالم الخارجي الموضوعي، أي الموقف الانبساطي ((Extravertie: (E))، واستثمار الفرد نحو العالم الداخلي الذاتي، أي الموقف الانطوائي ((Introvertie: (I)). لفهم العالم، على الفرد أن يتقن توظيف ملكة الإدراك؛ أي أن يتلقى معلومات، ويصدر

أحكاما؛ أي يعمل على صياغة هذه المعلومات من أجل اتخاذ قرارات. فالإدراك يأخذ مظهرين: الإحساسla sensation S، الذي يعتبر إدراكا أوليا، والحدس l'intuition N، وهو إدراك عفوي إجمالي للواقع. ويأخذ الحكم كذلك مظهرين: فقد يستند إلى التحليل المنطقي، أو التفكيرLa pensée T، ويمكن أيضا أن يرتكز على القيم أو الشعور le sentiment F. فالفرد يمكن أن ينطبع بتفضيلات للإدراك perception P، أو الحكم jugement J. في الحالة الأولى، يعتمد في قراراته على العديد من الوقائع. أما في الحالة الثانية فيعتمد عددا محدودا من الوقائع. إن تقاطع هذه التقابليات يتيح الحصول على الأنماط السبعة للنظرية، المشار إليها عادة بحروف مرتبة I أو E، N أو S، T أوF، P أو J. ويمكن أن نسجل بأن نظرية الأنماط السبعة عند جونك تحتوي على دقة في التحليل غير مستعملة بشكل عام من قبل ممارسي MBTI: بالنسبة لجونك، الوظيفة الغالبة (الإدراك أو الحكم) هي التي تمارس فقط بوفاق مع الموقف السائد. أما الوظيفة الثانوية فتمارس بوفاق مع الموقف الآخر؛ إذا كان الفرد E S T J ، ستمارس الوظيفة الغالبة، الحكم، في الصنف الانبساطي. في حين أن الوظيفة الثانوية (الإدراك) ستمارس في الصنف الانطوائي. ونسجل كذلك أن الشخصية بالنسبة لجونك تتشكل أيضا بحسب العديد من الأنماط الأولية المنتسبة للاشعورالجمعي. يتضمن MBTI أربعة سلالم: I-E ، S-N ، T-F ، P-J ، تتكون من أسئلة يختار ضمنها الفرد بين احتمالين، يمثل كل منهما قطبا من السلم. فيطلق على الفرد E، إذا أجاب عن أسئلة السلم بإجابات أكثرها لـE. ويطلق على الفرد S إذا قدم إجابات S أكثر على سلم S- N، الخ.

لقد كانت نظرية جونك ومنهجية MBTI موضوع انتقادات عديدة يخرج تحليلها عن إطار موضوع هذا الكتاب. سنقتصر على بعض الملاحظات العامة: فليس ثمة تطابق دائم بين أسئلة MBTI والمفاهيم الجونكية. فمثلا: أسئلة السلم E- I. تتعلق أكثرها بالمخالطة الاجتماعية، بينما قد نتوقع أن تتعلق بأسلوب فهم العالم. إن الاختبار هو بالأحرى أقل مصداقية من الاستمارات الكلاسيكية للشخصية. فالسلالم التي من المفروض أن تكون مبدئيا مستقلة، هي في الواقع غير ذلك: إن من يفضل الإدراك يفضل أيضا الحدس

والشعور. وهناك نقاش حول الخيار النمطي المفسر لنجاح الاختبار بشكل واسع، على اعتبار أن الأنماط تتحدد انطلاقا من تقطيعات لسلالم مستمرة. بيد أنه علينا كذلك أن نسجل أنها تمكن بسهولة من تصنيف العديد من خصائص الشخصية. ومن المحتمل أن تكون هذه المقاربة المتنوعة هي التي تفسر الصلاحيات المستحسنة في الاختبار.

على الرغم من كونه لم يُبْنَ لهذا الغرض، كان MBTI يستعمل دائما على نطاق واسع في مجال توجيه الشباب والراشدين (Shaw, 1997). سنة 1985، كان دليل MBTI يوفر عدة معطيات، تبين بأن الاختيارات المهنية تختلف بحسب أنماط الشخصية (إن هذه المعطيات، المجمعة على... 250000 فرد، تم استكمالها فيما بعد). وفيما يلي نقدم الاختيارات المهنية الموافقة لاثنين من ستة عشر نمطا:

- ENTP: ممثلون، صحفوين، عاملون تجاروين، مصورون، بائعون.
- INFJ: فنانون، رجال دين، موسيقيون، أطباء نفسيون، عمال اجتماعيون، أساتذة، كتاب.

إن بعض الأبعاد لا تبدو ناجعة جدا، فقد تظهر نفس المهن في عدة أنماط. فاختيار ممثل مثلا، يلاحظ تكراره في الأنماط ENFP وENTP، واختيار أستاذ يلاحظ تكراره عند الأنماط ISFI وINFJ.

إن MBTI يمكن دائما من تمييز جيد للأفراد المنخرطين في مسارات تكوينية مختلفة. لقد قارنا جانبيات الطلبة الباريزيين بحسب تواجدهم بعلم النفس (75٪ منهم نساء) أو بمدرسة تجارية(75٪ منهم ذكور) (Huteau, 1988). لقد كان توزيع الأنماط في هاتين العينتين متباينا جدا:

- إن التجاريين هم أكثر انبساطا من السيكولوجيين (81.4٪ و21.5٪)، يستدعون التفكير بدل الشعور (89.7٪ و35.8٪)، ويستدعون الحكم بدل الإدراك (63.8 ٪ و35.8 ٪)، والإحساس بدل الحدس (57.5 ٪ و29.8٪).

- كنتيجة لهذا التمييز الأولي، نلاحظ تباينا كبيرا في بعض الأزواج: IP (6.4٪ عند التجاريين و50٪ عند السيكولوجيين)، EJ (51.5٪ و7.2٪)، IN (7.8٪ و57.8٪)، ES (46.6٪ و8.4٪)، SJ (39.3٪ و17.9٪)، NP (18.1٪ و52.4٪).
- بالنسبة للأنماط، يلاحظ تباين أكثر بين ISTJ (30.9٪ للتجاريين و4.8٪ للسيكولوجيين) وINTP (3.4٪ للتجاريين و35.7٪ للسيكولوجيين).

إن هذه العلاقة بين نمط الشخصية والاختيارات المهنية، تفسر بخصائص الأفراد، وبحسب موقعهم في هذا القطب أو ذاك على بعد من الأبعاد. وفيما يلي مثال لأفراد أكثر انبساطية أو أكثر انطوائية (Shaw, 1997).

انبساطي/ انطوائي

- يحبون التنوع والفعل / يحبون الأماكن الهادئة من أجل التركيز.
- يهتمون بكيفية إنجاز العمل / يهتمون بالوقائع والأفكار التي تشكل خلفية عملهم.
- يتصرفون أحيانا بشكل سريع من دون تفكير / يحبون التفكير قبل الفعل، مما يقودهم أحيانا إلى الجمود.
- يطورون أفكارهم بالمناقشة/ يطورون أفكارهم بالتأمل.
- يحبون المخالطة/ يحبون العمل الفردي من دون مقاطعة.
- يتعلمون بالتحدث وبالفعل / يتعلمون بالقراءة والتأمل.

2-1-4 الحاجة إلى النجاح والخوف من الفشل

سنة 1938، اقترح السيكولوجي الأمريكي 'هنري موري' نظرية للشخصية مستوحاة بشكل واسع من التحليل- النفسي الجونكي (Murray, 1953): في هذه النظرية، قدم 'موري' صنافة تشمل عشرين حاجة. ولقياس قوتها وضع رائز الإدراك الموضوعاتي (Thematic Apperception Test (TAT)، وهو رائز إسقاطي لا يزال قيد الاستعمال بشكل واسع في الممارسات الإكلينيكية الحالية. فيما بعد، قام 'ماك كليلاند'

وكذلك "جون أتكينسون" بدراسة الحاجة إلى النجاح، التي تشكل إحدى الاهتمامات البارزة في سلوكيات التوجيه. ويمكن تعريف الحاجة إلى النجاح أو الحاجة إلى تحقيق الذات كتطلع لبلوغ أوضاع تنافسية لأهداف تناسب معايير التفوق. علما أنه لا يتم التمييز، في الأبحاث حول الحاجة إلى النجاح، بين الأبعاد الداخلية والخارجية للدافعية.

لقد قام "ماك كليلاند" (McClelland, 1961) بتقويم الحاجة إلى النجاح من خلال طرائق مستوحاة من TAT، وهي طرائق سعى إلى تأكيد صلاحيتها، فأبرز الترابطات السوسيو اقتصادية للحاجة إلى النجاح، وحدد السلوكيات التربوية التي تتيح تطورها. كما قام بتقديم اقتراحات في علم النفس التاريخي خصوصا ببيان أن ارتفاع مستوى الحاجة إلى النجاح يسبق ارتفاع المستوى الاقتصادي (الحاجة محللة مثلا انطلاقا من مواضيع الأدب الشعبي أو أدب الأطفال). لاحظ ماك كليلاند بأن الحاجة إلى النجاح هي أكبر عند الطبقات المتوسطة والعليا مقارنة مع الطبقات الشعبية. إن هذه الملاحظة تتفق مع العديد من التحقيقات حول الطموح. إن الحاجة إلى النجاح بالنسبة لماك كليلاند، هي عامل مهم في الحركية الاجتماعية بين الأجيال. ويلاحظ أن 70٪ من أطفال آباء ضعيفي المستوى السوسيو اقتصادي يبلغون مستوى اجتماعيا أعلى من آبائهم إذا كانت حاجتهم إلى النجاح مرتفعة. وهم فقط 45٪ حينما تكون الحاجة إلى النجاح لديهم منخفضة. ويلاحظ كذلك أن الأطفال من آباء يقعون على الحدود الدنيا للطبقة المتوسطة، يبلغون مواقع أعلى من آبائهم بنسبة 50 ٪ منهم، ومواقع أسفل بنسبة 10٪ حينما تكون لديهم حاجة عالية إلى النجاح، أما حينما تنخفض هذه الحاجة فالنسبة على التوالي هي 20٪ و30٪. إذا كانت هذه المعطيات توحي بالتأثير الملحوظ لمتغير الدافعية، فعلينا أن نشير إلى كونها تبالغ في تقدير ذلك، إذ لا تأخذ بعين الاعتبار المتغيرات المرتبطة بالحاجة إلى النجاح كالذكاء أو الفعالية الدراسية مثلا.

انطلاقا من أعمال ماك كليلاند، طور أتكينسون (Atkinson, 1964) نظرية معرفية للدافعية تعتبر كذلك نظرية للشخصية. إن قوة الدافعية للتوجه نحو هدف ما بالنسبة لأتكينسون، هي نتاج توليف اتجاهين متعارضين: الأمل في النجاح والخوف من الفشل.

يتحدد الأمل في النجاح عبر 3 معالم بعلاقة مضاعفة: خاصية شخصية نسبيا ثابتة، والحاجة إلى النجاح (ح ن)، وعنصرين مرتبطين بتمثل الوضعية: احتمال بلوغ الهدف / أو احتمال النجاح (ا ن) وقيمة الهدف (ق ن). يمكن إذن أن نكتب:

الأمل في النجاح = ق ن × ا ن × ح ن

مع التسليم بأن الهدف يكبر كلما كان النجاح صعب المنال **ق ن = ا ن – 1**

وبالتالي يصير احتمال النجاح هو: **(ا ن– 1)ا ن×ح ن**

بالإمكان تحليل الخوف من الفشل بنفس الطريقة: الحاجة لتجنب الفشل (ح ت ف)، احتمال الفشل (ا ف) وقيمة الفشل (ق ف)، ترتفع جسامة الفشل كلما كان نادر الحدوث: **ا ف – 1 = ق ف**

الخوف من الفشل = (ا ف – 1)×ا ف ×ح ت ف

فتصبح الدافعية الناتجة (د):

د = (ا ف – 1)×ا ف ×ح ت ف - (ا ن– 1)ا ن×ح ن

وبما أن: **ا ن + ا ف = 1** و**ا ف = ا ن – 1**، يمكن إذن أن نكتب:

د = (ا ن –1)ا ن × (ح ت ف – ح ن)

لنحسب قيمة (د) بحسب القيمتين 1 و2 لـ ح ن وح ت ف، وثلاث قيم لـ (ا ن): 0.10 و0.50 و0.90.

	ا ن = 0.10	ا ن = 0.50	ا ن = 0.90
0 > ح ت ف – ح ن	0.09	0.25	0.09
0 = ح ت ف – ح ن	0.00	0.00	0.00
0< ح ت ف – ح ن	-0.09	-0.25	-0.09

عندما يكون **0** < **ح ت ف – ح ن**، تفترض النظرية حافزية أكبر بالنسبة للحلول ذات احتمال معتدل للنجاح، بالمقارنة مع الحالة التي يكون فيها **0** > **ح ت ف – ح ن**، تقود نظرية أتكينسون إذن إلى توقعات يمكن التحقق منها. تتم أجرأة الحاجة إلى النجاح في الأبحاث بالنتائج المحرزة على سلالم القلق. لقد أظهرت العديد من الأعمال التجريبية المنجزة داخل المختبر أن الدافعية بالنسبة للمهام المتوسطة الصعوبة تكبح إذا كانت **0**> **ح ت ف – ح ن**، أي عندما تكون الحاجة إلى النجاح ضعيفة والقلق مرتفع. كل النتائج الملاحظة لا توافق النموذج المنتظر من خلال التقديرات الرقمية أعلاه. لكنها على الأقل تؤكد الاقتراح الأساس للنظرية (انظر Weiner 1972). إن هذه النظرية أتاحت نوعين من التطبيقات في مجال سلوكيات التوجيه:

- كما يمكن توقع ذلك، يكون مستوى التطلع المهني أعلى عند الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة إلى النجاح وفي الوقت نفسه القلق الضعيف (**0** < **ح ت ف – ح ن**): المهن المختارة تكون أرقى (Burnstein, 1963; Tseng et Carter, 1970). إن هؤلاء الأفراد لديهم أيضا تمثلات أدق عن المهن الراقية؛
- التطبيق الثاني أكثر إبداعية. إذ يتناول واقعية الاختيارات المهنية، الاختيار الواقعي هو الذي يحقق تطابقا حسنا بين القدرات وشروط الهدف. يمكن أن تتجسد الاختيارات غير الواقعية في أهداف سهلة المنال أو صعبة المنال. نعلم أن الاختيارات ذات أهداف متوسطة الصعوبة تعتبر في أغلب الأحيان اختيارات واقعية. ونعلم أيضا أن الأفراد القلقين هم غالبا الأقل استعلاما من الأفراد غير القلقين، ومن تم يميلون إلى إصدار اختيارات أقل واقعية. من خلال هذه الاقتراحات لنظرية أتكينسون، يمكن أن نتوقع بأن الاختيارات المهنية غير الواقعية هي الأكثر تكرارا عند الأفراد ذوي حاجة ضعيفة إلى النجاح وقلقين **0** > **ح ت ف – ح ن**. إن العديد من الدراسات التي أجريت وفق منهجيات مختلفة قد أثبتت هذه الفرضية (Mahone, 1960 ; Morris, 1966). في دراسة 'ماهون' مثلا، نلاحظ بأن 61 ٪ من الاختيارات غير الواقعية (حسب أحكام خبراء) عند أفراد ضعيفي الحاجة إلى النجاح والقلقين، و31 ٪ فقط عند الأفراد ذوي الحاجة العالية إلى النجاح والقلقين.

2- 2 اختيارات التوجيه، الاهتمامات والقيم

2-2-1 الاهتمامات المهنية

منذ الثلاثينيات إلى غاية اليوم، كانت الاهتمامات المهنية تقوَّمُ، عند الشباب أولا ثم فيما بعد عند الراشدين، بواسطة الاستمارات لمساعدتهم على حل مشاكل التوجيه المهني. خلال هذه المرحلة الطويلة، كان ينظر إلى الاهتمامات في البداية على أنها نسبية فيما يتعلق بالمهن، ثم أكثر إجمالا بعد ذلك. لقد بقي تعريفها فضفاضا ولم يتطور: لقد كانت الاهتمامات دائما تفضيلات لأقسام من النشاطات المختلفة تستدعي وظائف أو فئات مهنية معينة (وقد يحدث أن يتم إدخال سمات شخصية في تعريف الاهتمامات. كما يحدث أن تعرَّف الاهتمامات المهنية مباشرة انطلاقا من اهتمامات لمهن معينة).

بعد بضع محاولات في بداية العشرينيات، وضع إدوارد سترونج سنة 1927 أول استمارة بليغة للاهتمامات المهنية، قد أشرنا إلى ذلك في الفصل الأول. حيث طبق عددا هاما من الأسئلة تتعلق بتفضيلات لنشاطات على عينة من المجتمع الأمريكي تتميز بتنوع كبير. بعد ذلك قارن وتائر الإجابات على هذه الأسئلة لعامة مجتمع الدراسة ولمجموعة من الأفراد يتميزون بالمهن التي يزاولونها. واعتبر بعد ذلك أن الأسئلة التي عرفت اختلافا ملحوظا للوثيرة تدل على اهتمامات المجموعات المعنية. وبذلك وضع لكل مهنة مجموعة من الأسئلة تشكل «سلما مهنيا» لها. ومن ثم كان تحليل إجابات أفراد «كيفما كانوا» على أسئلة مختلف السلالم المهنية كافيا لتمييزهم عبر اهتماماتهم المهنية، وذلك شريطة اعتبار تمايز الفئات سابقا لممارسة المهنة. إن هذه الاستمارات لم تكن مرضية جدا لسببين: فهي لم تكن سهلة الاستعمال، إذ كانت تتطلب تطبيق شبكات على الاستمارات التي يعبئها الأفراد، بحيث تتعدد بتعدد المهن القائمة. من جهة أخرى، فهي تقدم صورة مجتزأة إلى حد بعيد عن اهتمامات الأفراد. كما بقي استعمالها محدودا قبل أن تمنحها التطورات المعلومياتية نفَسا جديدا.

لقد تم تناول المشكل من جديد من زاوية أخرى من قبل كودير (G. F. Kuder, 1939)، فبالنسبة لهذا الأخير لم يعد الأمر يتعلق بتقويم الاهتمامات الخاصة بمهنة معينة،

ولكن أصبح يتعلق بتحديد أبعاد كبيرة للاهتمامات، من خلال وضعها في علاقة مع الفئات المهنية. ولعل هذه الطريقة مستوحاة مما كان يستعمل لدراسة الاستعدادات: يتم تحديد الأبعاد بواسطة تحليل المتغيرات العشوائية covariances بين التفضيلات لنشاطات معينة (فيما بعد سيستعمل التحليل العنقودي (analyse en clusters) والتحليل العاملي (analyse factorielle)). وهكذا عمل كودر على إبراز عشر فئات من الاهتمامات (الاهتمامات المتعلقة بالهواء الطلق، والاهتمامات الميكانيكية، والحسابات العلمية، والاهتمامات التجارية، والفنية، والأدبية، والموسيقية، والاجتماعية، والعمل المكتبي). لقد عاد العديد من المؤلفين لتناول طريقة كودر، منهم جوي ب. كيلفورد في الولايات المتحدة (Guilford et al., 1954) وصولانج لارسيبو في فرنسا (سنة 1963 مثلا). وإذا كانت الاهتمامات تختلف عند الباحثين من حيث عددها وطبيعتها لكن أبعادها تظل متمركزة غالبا حول نفس المحاور وأحيانا بعد التجميع. فالاختلافات ثانوية ويمكن بسهولة رصد منشئها: فروق في مناهج التحليل وفي اختيار معايير تمكن من تحديد أبعاد قد تكون أكثر أو أقل اتساعا.

إن الدراسة التي أجريت على الاهتمامات المحددة سالفا مكنت بسرعة من الحصول على بعض النتائج الكبيرة، وسنعود للتطرق إليها فيما بعد (انظر Dupont et al.,1979). فالأفراد الذين يترددون على شعب للتكوين أو يمارسون مهنا مختلفة يتميزون بجانبيات اهتماماتهم. إن هذا التميز هو في جزء كبير منه أساسي لولوج تكوين ما أو مهنة ما. ويظل التقدير ممكنا: إذ نعتبر أنه بالإمكان التنبؤ بدخول أفراد في نوع من التكوين أو في مهنة ما في حدود 50 ٪ من الحالات. على العكس، فإن الاهتمامات لا تمكن من تنبؤ مرض فيما يتعلق بالنجاح المدرسي أو المهني. أكيد أنه حينما ينخرط الفرد في مسار يناسب اهتماماته، يقترب من النجاح بشكل أفضل (إن من لديهم اهتمامات علمية ينجحون بشكل أفضل في العلوم، ومن لديهم اهتمامات أدبية ينجحون بشكل أفضل في الآداب...). لكن حينما يلاحظ هذا الميل على المدى المتوسط (خلال الدراسة الثانوية مثلا)، نجده أضعف من المتوقع عادة، وهذا لايخلو بالطبع من انعكاسات على الإرشادات التي يمكن أن نرنُوَ إلى تقديمها.

تشير الاهتمامات إلى الاتجاه الذي يوجه فيه الفرد جهوده. ولكن ما يحدد مستوى فاعليته فهو بالأساس قدراته المعرفية.

تختلف الاهتمامات بحسب السن، ولا تستقر إلا بشكل متأخر. لذلك فإن نتائج استمارات الاهتمامات لا تبلغ مصداقية مرضية إلا انطلاقا من سن 15-16 سنة، بالمقابل نلاحظ في وقت مبكر ثبات بعض سمات الشخصية باعتبارها شاهدة على الطبع انطلاقا من ملاحظات مباشرة وفاحصة للسلوك. فمثلا، لاحظ هوارد موس و جيروم كيكن (Jerome Kagan et Howrad Moos, 1962)، ترابطات (بقدر 0.60 - 0.80) بين ملاحظات أجريت في مرحلة 3- 6 سنوات ومرحلة 10 – 14 سنة للميل نحو السيادة والميل نحو التنافس. لاحظوا كذلك ترابطات بـ0.69 (عند الذكور) و0.49 (عند الإناث) بين الميل إلى الإنجاز (قريحة واستمرارية في اللعب البناء وفي العمل)، تم تقويمها عند أطفال تتراوح أعمارهم بين 6 – 10 سنوات وعند سن الرشد.

كثيرا ما يقال بأن مفهوم الاهتمامات المهنية ليس له أسس نظرية، وهذا غير صحيح: إن اقتراحات هولاند التي ستفحصها قريبا هي اقتراحات نظرية، ولكن هذا لا يمنع من القول بأن القطيعة التامة بين الأبحاث حول الدافعية والأبحاث حول الاهتمامات المهنيةهي قطيعة مجحفة. من جهة أخرى، تعتبر نظريات الاهتمامات على الخصوص نظريات بنيوية لا تخبرنا كثيرا عن الكيفية التي تتكون بها الاهتمامات وتتطور. بيد أنه تجدر الإشارة إلى وجود صياغات نظرية حول بناء الاهتمامات المهنية، التي بالتأكيد لم تحظ بالاهتمام الذي تستحقه. وهكذا تم تقديم نظرية معرفية لتطوير وتعديل الاهتمامات (Barak, 1981; Barak et al., 1989). بالنسبة لبراك، ينجح الأفراد في النشاطات التي يخوضونها بنسب متفاوتة. لقد كان من نتائج هذه التجربة، عبر تشكيل صورة الذات واستباق إنجازاتها، ظهور منتظرات النجاح ومنتظرات الرضا وتقديرات حول القدرات التي تنتج عنها الاهتمامات.

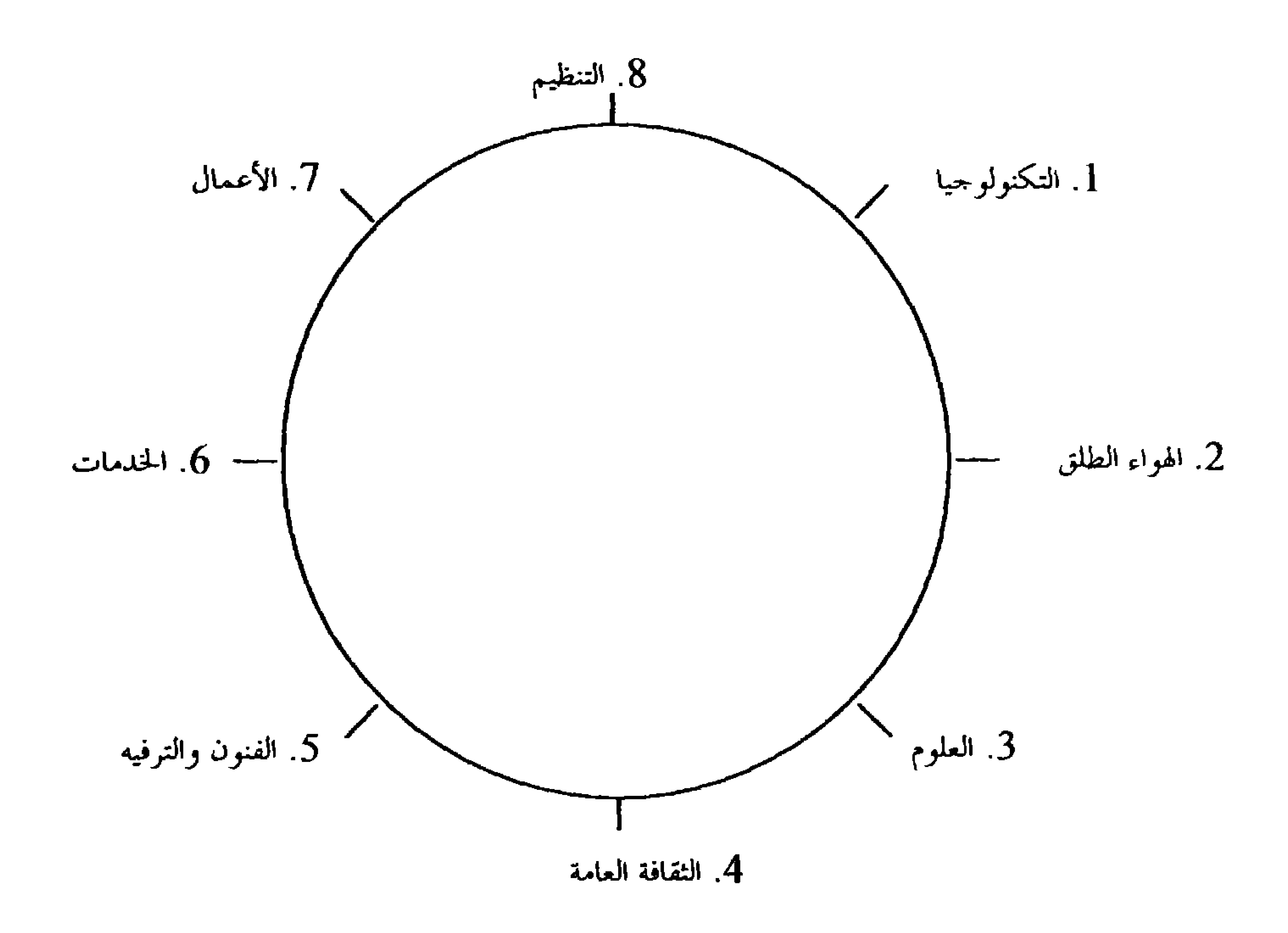
2-2-2 نظرية آنا رو Anne Roe

هناك نظريتان لـ آنا رو: نظرية بنيوية للاهتمامات، تتجلى في تصنيف للمهـن وهـي سابقة لنظرية هولاند. ونظرية تطورية تقترح تفسير اختيارات التوجيه من خلال كيفيـة نشـأة الحاجات.

تعتقد آنا رو أنه بالإمكـان جمـع النشـاطات المهنيـة بحسـب انتسـابها السـيكولوجي (1956). وانطلاقا من الأعمال المنجزة سابقا حول استمارات الاهتمامات، حددت آنـا رو ثماني مجموعات:

- تكنولوجيا (R).
- الهواء الطلق.
- العلوم (I).
- الثقافة العامة.
- الفن والترفيه (A).
- الخدمات (S).
- الأعمال (E).
- التنظيم (C).

ضمن كل مجموعة من هذه المجموعات، ميزت سـتة مسـتويات تمثـل تأهيـل الأفـراد ودرجة استقلالهم. وهناك علاقات تقارب بين المجموعات الثمانيـة، حيـث بالإمكـان تمثيلـها على دائرة، فالمسافات الحييزية التي تفصل بينها تمثل تقريبـا المسـافات السـيكولوجية (انظـر الشكل 2.2).



الشكل 2.2

التمثيل المبياني لعلاقات التقارب بين الفئات المهنية

لـ"آن رو" (حسب (Gati, 1985))

يمكن أن نسجل بأن هذا التمثيل قريب جدا من تمثيل هولاند، كما سنرى فيما بعد، سنجد ثانية فئات هولاند وفي نفس الترتيب (أشير إليها بالحروف RIASEC على اللائحة أعلاه). وتظهر هنا فئتان إضافيتان للاهتمامات. الهواء الطلق والثقافة العامة، وذلك نتيجة اختيار عينات واسعة للوضعيات المحتفظ بها من أجل إبراز الاهتمامات.

قدمت «رو» نشأة الاهتمامات المهنية على النحو التالي: تتحدد حاجات الطفل من جهة عبر تنشئته، لكنها تستقر أساسا بفعل تأثيرات الممارسات التربوية للأسرية. إن هذه الممارسات تتحدد من خلال نماذج الرضا والحرمان التي تفرضها القوة النسبية لمختلف الحاجات عند الطفل. وتستقر في وقت جد مبكر الحاجات الأساسية أو «التوجهات القاعدية». وتعرّفُ الحاجات من زاويتين: فهي ترتكز، من زاوية أولى، على حاجة الاتصال

مع الغير/ وهي حاجة ملحة عند البعض (المتجهين نحو الأشخاص)، وهي أقل إلحاحا عند الآخرين (المتجهين نحو الأشياء)، من زاوية أخرى، فهي تستند إلى نظرية ماسلو (Maslow) وتراتبيته للحاجات في تحديد ما هو قاعدي «الحاجات السفلى» (الحاجة إلى الأمن والرفاهة)، و«حاجات عليا» كذلك (الحاجة إلى الاستقلال والتفتح). فهذه الأخيرة لا تتمظهر إلا إذا لبيت الحاجات السفلى. إن هذه الحاجات الأساسية ستؤثر في تطور الشخصية. إن هذه النظرية معقدة كما يظهر، ولمعرفة ذلك لا يكفي أن نتساءل حول العلاقات بين الممارسات التربوية للأسرية والاهتمامات المهنية. ويعتقد العديد من الباحثين بأن نظرية "رو" التي أثارت عددا هاما من الأعمال التجريبية، لم تستغل بما فيه الكفاية.

2-2-3 نظرية أنماط الشخصية وأنماط المحيطات عند هولاند

عرض جون هولاند الخطوط العريضة لنظريته سنة 1959، وقدم طبعة منقحة سنة 1966، ثم ما يمكن تسميته بالإصدار النهائي سنة 1973. فحسب هذه النظرية، ترتبط سلوكات التوجيه بالاقتران أو الاتساق بين شخصية الفرد ومحيطه السيكولوجي.

*** وصف أنماط الشخصية**

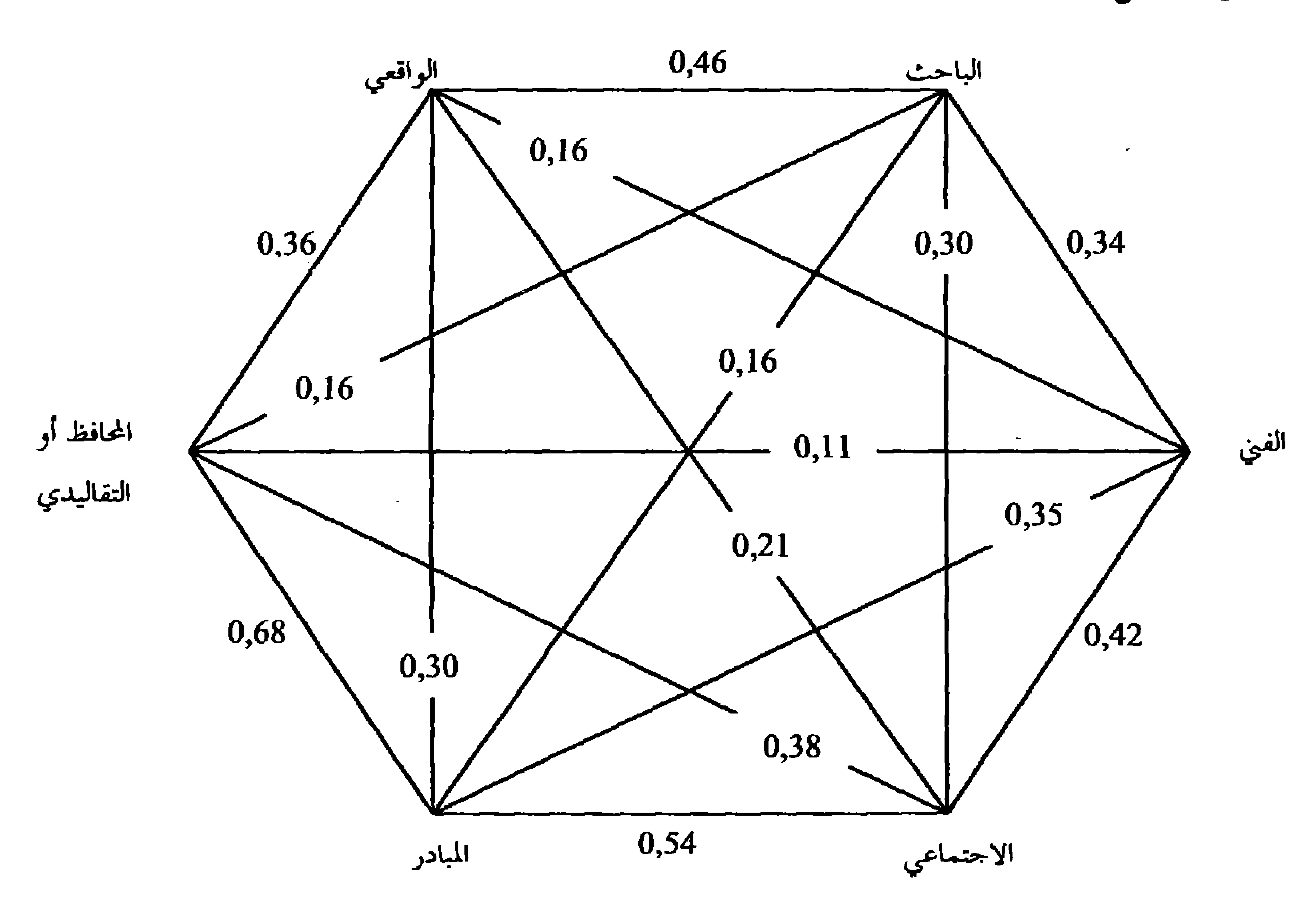
لقد رأى هولاند أنه بالإمكان دراسة اختيارات التوجيه انطلاقا من الاهتمامات المهنية، وذلك باعتبارها تمظهرات للشخصية. وبالنظر إلى الأعمال المنجزة حول بنية الاهتمامات المهنية بواسطة التحليل العاملي، اعتبر أن هناك ستة أبعاد كبرى للاهتمامات توافق تقريبا العوامل الستة التي أبرزها كيلفورد (الاهتمامات الميكانيكية والعلمية والاجتماعية والمكتبية والمقاولاتية والجمالية). وقد رأينا منذ قليل أنها توافق أيضا الأبعاد الثمانية لـ"رو". فانطلاقا من هذه الأبعاد حدد هولاند الأنماط التالية: النمط الواقعي أو المادي (R)، النمط الفكري أو الباحث (I)، النمط الفني (A)، النمط الاجتماعي (S)، النمط «المبادر» أو المقاولاتي(E)، النمط المحافظ / الناظم/ التقاليدي (C). يصير القطب الإيجابي لكل بعد نمطا مثاليا يقترب أو يبعد عنه الأفراد، ويتميز بمجموعة من الخصائص الشخصية، وتعتبر الكثير منها سمات للشخصية لا تحيل مباشرة على الاهتمامات. ويتميز كل شخص بمسافته عن كل من الأنماط المثالية، أي بجانبياته. وتوجد عدة استمارات للاهتمامات المهنية تمكن من وضع جانبيات فردية. وفي المؤطر 2.1 أسفله أوجزنا وصفا للأنماط الستة.

المؤطر 2.1

وصف الأنماط الستة للشخصية عند هولاند (Watsch et Holland, 1992, P., 36-38).

- الواقعي: إن الفرد الواقعي يحب المهن من قبيل الأنماط التالية: ميكانيكي للسيارات، مزارع أو كهربائي، لديه قدرات ميكانيكية ويوصف بأنه امتثالي، صريح، نزيه، مادي، طبيعي، صبور، عملي، متواضع وثابت؛
- الباحث / الفكري: إن الفرد ذا النمط الفكري يحب المهن من قبيل الأنماط التالية: بيولوجي، كيميائي، أنتربولوجي، جيولوجي، تقني طبي، ولديه قدرات رياضياتية وعلمية ويوصف بأنه تحليلي، حريص، نقدي، فضولي، مستقل، انطوائي، منهجي، دقيق وعقلاني؛
- الفني: إن الفرد ذا النمط الفني يحب المهن من قبيل الأنماط التالية: موسيقي، موسيقار، كاتب، مزين منازل، ممثل، لديه قدرات فنية موسيقية وفي الكتابة، ويوصف بأنه صعب، انفعالي وغير امتثالي ومبدع؛
- الاجتماعي: إن الفرد ذا النمط الاجتماعي يحب المهن من قبيل الأنماط التالية: أستاذ، رجل دين، مستشار، سيكولوجي سريري أو خبير بالعلاجات الكلامية، لديه قدرات اجتماعية ويوصف بأنه مقنع، تعاوني، ودي، مساعد، مثالي، طبيب، مسؤول، اجتماعي ومتفهم.
- المبادر: إن الفرد ذا النمط المبادر يحب المهن من قبيل الأنماط التالية: سمسار، مدير، منتج تلفزي، مشتري، لديه قدرات الزعامة، ويعبر بطلاقة، ويوصف بأنه مغامر، طموح، نشيط، نزق / اندفاعي، متفائل، باحث عن الاستمتاع، لديه ثقة بنفسه، شعبي؛
- المحافظ: إن الفرد ذا النمط المحافظ يحب المهن من قبيل الأنماط التالية: عامل في الكتابات، كاتب بالاختزال، محلل مالي، بنكي/ مصرفي، مراقب التدبير، لديه قدرات في العمل المكتبي والحسابي، يوصف بأنه امتثالي، ذو ضمير، محترس، محافظ، منتظم، صبور، لديه إحساس عملي، هادئ.

إن الأبعاد التي تمكن من تحديد الأنماط ليست مستقلة. فمن هم واقعيون يميلون إلى أن يكونوا أيضا فكريين ومحافظين أكثر من ميلهم إلى أن يكونوا اجتماعيين أو فنيين أو مقاولاتيين. يمكن إبراز المسافات بين الأبعاد على التمثيل السداسي الشكل الذي وضعه هولاند (انظر الشكل 2.3). وعندما يتم تعيين الأنماط وفق الترتيب RIASEC، تتقارب هذه الأنماط كلما تتابعت الحروف التي تدل عليها، وتتباعد كلما كان عدد الحروف الذي يفرق بينها مهما. فالواقعي هو أقرب للفكري وللمحافظ، وبعيد عن الفني والمبادر، وأبعد عن الاجتماعي. وسنلاحظ بأن هذه النمطية ترتكز على تقابل ثنائي: تقابل الأفكار مع (الوقائع) الأحداث (EC/AI)، وتقابل الأشخاص بالأشياء (S/R)، الذي ذكرته «رو» (انظر الشكل 2.4).

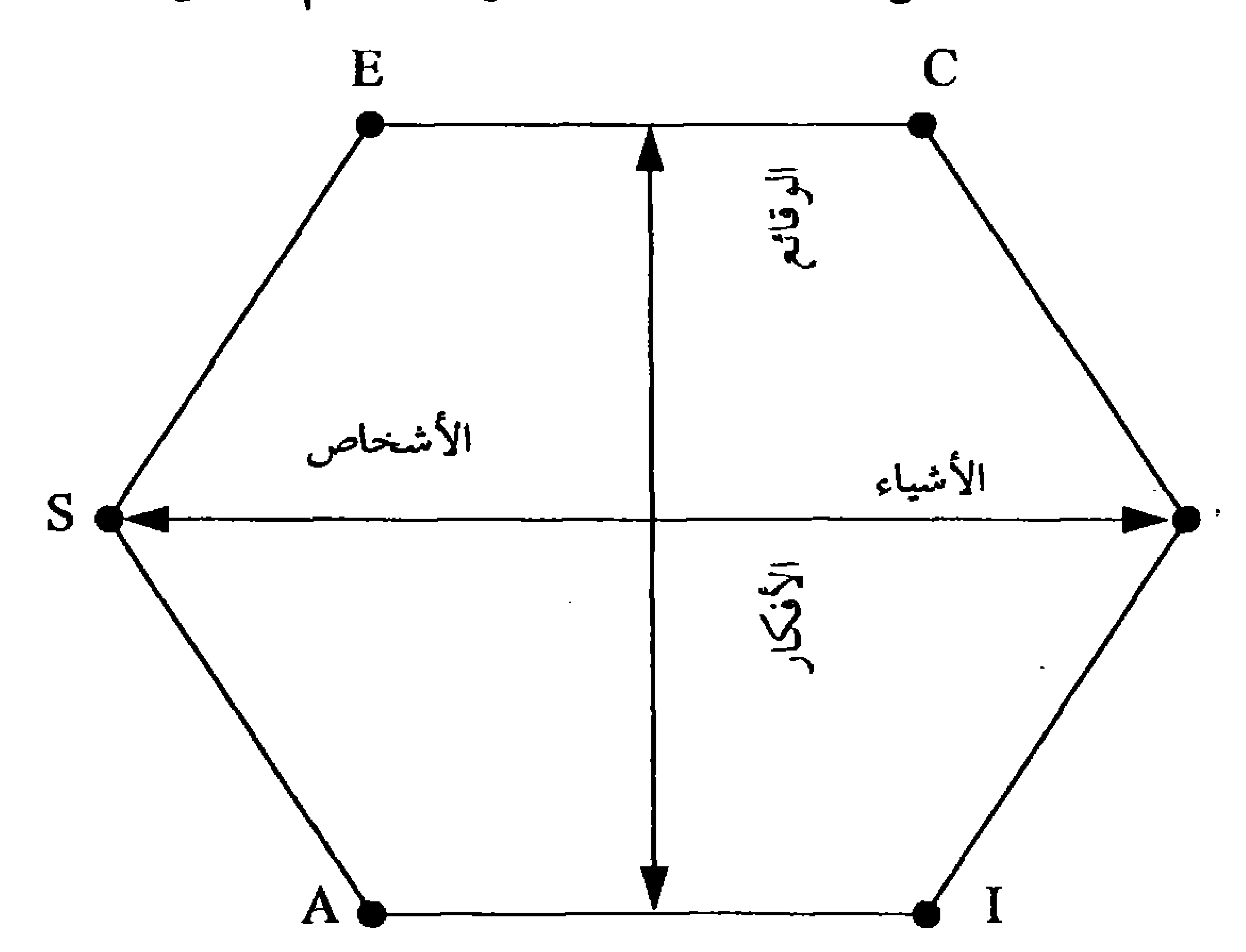


النموذج السداسي المبين للتشابهات السيكولوجية بين الأنماط.

الشكل (2.3)

تقاس التشابهات بمعاملات الارتباط بين سلالم الاستمارة المنجزة من قبل هولاند.
تمت الإشارة إليها على القطع الموصلة بين زوايا السداسي ويمكن أن نلاحظ أن الترابطات تترتب كما هو متوقع عدا بعض الاستثناءات (Holland, 1973, p.,23).

بعد تمثيل الشخصية بجانبيات الاهتمامات المهنية، حدد هولاند عدة مؤشرات تمكن من تقدير درجة بنيتها ووضوحها، منها: الانسجام والتمايز والهوية. فتعتبر الشخصية منسجمة عندما تصير النقطتان الأكثر بروزا في الجانبيات ممثلة بحروف متتالية في سلسلة RIASEC. وتكون أقل انسجاما كلما ابتعدنا عن هذه الوضعية. وتعتبر الشخصية أقل تمايزا إذا كانت الجانبيات منبسطة. وتصير أكثر تمايزا كلما كان هناك فاصل مهم بين أعلى نقطة وأسفل نقطة من الجانبيات. ويمكن أن نفكر في مؤشرات أخرى للانسجام والتمايز تكون أحسن تأصيلا وأكثر تمييزا (انظر في هذه النقطة مقترحات (Gati, 1985). أما المظهر الثاني في بنية الشخصية فهو الهوية المهنية، التي تعرّف استنادا إلى إريكسون، بالوعي لدى الفرد باهتماماته وخصائصه الشخصية ومميزاته وأهدافه، ثم بقدرته على تحديدها. أما فيما يخص تقويم هذه الهوية فقد عمل هولاند وزملاؤه على بناء سلم خاص سنة 1980.



البعدان الضمنيان في النموذج السداسي الشكل لهولاند

(Prediger et Vansickle, 1992)

الشكل (2.4)

* وصف البيئات

هناك أيضا ست بيئات مهنية أو تكوينية تمثل ستة أنماط سيكولوجية. فالأفراد الذين يعيشـون في هـذه البيئـات يميلـون إلى التشـابه سـيكولوجيا، وإلى الاقـتراب مـن الـنمط السيكولوجي نفسه الذي يسود في بيئتهم والمحدد لها (يوجد وصف للبيئات الست في المؤطر 2.2). وتجدر الإشارة إلى أن وصف الأوساط لم يتم انطلاقا من خصائصها الذاتيـة، ولكـن عبر توزيع أنماط أو صنوف الأشخاص الذين يشكلونها. فالنمط السـيكولوجي السـائد هـو الذي يحدد البيئة. فمثلا تصير البيئة اجتماعيةً إذا كان غالبية الأفراد المشكلون لها قريبين مـن النمط الاجتماعي. ولا غرابة في الحديث عن التناسب بين أنماط الشخصية ونمـاذج البيئـات. إن تصنيف الأشخاص وتقسيم الأوساط لا يشكلان في واقع الأمر إلا نمطية واحدة. وحتـى نستطيع القول بمنطق سليم إن مهنة ما تناسب نمطا معينا ينبغي تقويم الاهتمامات المهنية لدى عينة تمثيلية لأفراد هذه المهنة، لكن غالبا ما نصنف مباشرة الخيارات الدراسية أو المهنية علـى النماذج الستة للبيئات التي تم تحديدها مسبقا. كما نشير إلى وجود علاقـات التقـارب نفسـها بين نماذج البيئات والأنماط السيكولوجية.

إن مفاهيم الانسجام والتمايز والهوية تنطبق أيضا على البيئات. فالبيئة المنسجمة هي التي تسودها خصائص مطابقة للنموذج السداسي الشكل. وتعتبر البيئة المميزة بـ (R) و (I) أكثـر انسـجاما مـن البيئـة المميـزة بــ (R) و (S) [نظـرا لتتـابع الأنمـاط علـى السداسـي RIASEC]. وتعتبر البيئة متمايزة كلما تكرر نمطها السيكولوجي بشـكل بـارز مقارنـة مـع الأنماط الأخرى المكونة لها. وتطبيقا لهذا على البيئة فإن الهوية تحدد تجانس الوضعيات المهنية والأهداف المتبعة من قبل عناصر البيئة. حيث تكون الهوية بشـكل عـام قويـة في المجموعـات الصغيرة الحجم والمركبة بشـكل فضـفاض، في حـين تكـون ضـعيفة في المجموعـات الكـبيرة الحجم وذات التركيب المعقد.

* **مسلمات وحدود**

إنه لمن البديهي أن نتساءل حول نجاعة هذه النمطية قبل أي استعمال لها. كما أن اختزال تنوع الشخصيات الفردية وبيئات العمل على ستة أنماط هو بالتأكيد ضرب من الابتسار الشديد. صحيح أنه لا يمكن تحديد الأفراد والبيئات فقط بدلالة الاقتراب من نمط ما، بل أيضا بدلالة الاقتراب من الأنماط الأخرى (لا يتحدد الأفراد والبيئات فقط بالنظر إلى قمة المواصفات التي تميزهم، ولكن أيضا بالنظر إلى شكلها). بيد أنه من الخطأ أن نعتبر أن هذه النمطية تقدم أفضل طريقة لوصف الأفراد والأوساط أو هي الوحيدة التي تقدم الأوصاف «الحقيقية». فنمطية هولاند تعتبر من بين العديد من النمطيات التي توصف على أنها ابتسارية / اختزالية / تبسيطية، غير أن هذه الابتسارية ليست مدانة في حد ذاتها، بل إن الحكم على فائدتها يكون بحسب الاستعمال الذي قد تؤول إليه وبحسب النتائج التي تمكن من الحصول عليها.

إن تعريف الأنماط السيكولوجية الذي يحدد نمطية البيئات، يرتكز على الفكرة التالية: تعريف الشخصية انطلاقا من الاهتمامات المهنية. هناك بالفعل علاقات بين الاهتمامات التي يتم جردها بواسطة استمارات من جهة والشخصية المختبرة من جهة أخرى سواء باستمارات أو بروائز موضوعية. فمثلا، الأفراد من نمط (E) و (S) هم بالأحرى اجتماعيون، في حين أن الأفراد من نمط (I) و (R) ليسوا كذلك. كما أن الأفراد من نمط (R) مستقرون عاطفيا في حين أن الأفراد (S) و (A) هم على الأرجح أقل استقرار.

المؤطر 2.2: وصف النماذج الستة للبيئات عند هولانـد (Watsch et Holland, 1992 , P., 36-38).

كل بيئة تتميز بنشاطات وشروط ، وتعتبر السمات السيكولوجية المماثلة عامل تعزيز داخلها.

- البيئة الواقعية: تفترض الاشتغال النسقي على الأشـياء أو الآلات أو الحيوانـات. إن هـذا المحيط يحث الأفراد على الانخراط في نشاطات واقعية تعزز كفايـاتهم التقنيـة، وتقـودهم إلى الارتيـاح في النشاطات الميكانيكية وإلى عدم الارتياح في النشـاطات الاجتماعيـة، ومـنح الأولويـة للمكافـآت والقيم المادية؛
- البيئة الباحثة / الفكرية: تفترض الملاحظـة والبحـوث النسـقية والمجـردة والظـواهر الفيزيائيـة أو البيولوجية أوالثقافية. إن هذه البيئة تحث الأفراد علـى الانخـراط في نشـاطات فكريـة وتشـجعهم على تطوير كفايات علمية، وتقودهم إلى أن يتصـوروا أنفسـهم مفتقـدين لقيـادات، وإلى امـتلاك رؤى معقدة حول العالم، مجردة وأصيلة. وإلى إعطاء الأولوية للقيم العلمية؛
- البيئة الفنية: تفترض نشاطات حرة، أقل تنظيما وغير محددة، وكفايات إبداعية. إن هذه البيئة تحث الأفراد على الانخراط في نشاطات فنية وتشجعهم على تطوير كفايات فنية، وتقودهم إلى النظر إلى ذواتهم كمبدعين، أصيلين غير امتثاليين، ومستقلين، وإلى امـتلاك رؤيـة غـير تقليديـة عـن العـالم تعطى فيها الأولوية للقيم الفنية.
- البيئة الاجتماعية: تفترض التأثير على الآخرين من أجل إعلامهم وتربيتهم ومساعدتهم. إن هذه البيئة تحث الأفراد على الانخراط في نشاطات اجتماعية، وتطوير كفايات اجتماعية، وتقـودهم إلى النظر إلى ذواتهم كمحبين لمساعدة الآخرين وقادرين على تفهمهم، وكمتعاونين واجتماعيين، وإلى تصور العالم من زوايا مختلفة وإعطاء الأولوية للقيم الاجتماعية؛
- البيئة المبادرة: تفترض التأثير في الآخرين من أجل بلوغ أهداف تنظـيم مـا. إن هـذه البيئـة تحـث الأفراد على الانخراط في نشاطات يتعين ضمنها قيادة الآخرين وتطوير كفايات التدبير، وتجعلـهم كذلك ينظرون إلى ذواتهـم كأشـخاص عنـيفين وشـعبويين، واثقـين مـن أنفسـهم واجتمـاعيين، وتقودهم للنظر إلى العالم بعبارات من قبيل المنصب والسـلطة، وبكيفيـة هـي بـالأحرى مبتسـرة، وإعطاء الأولوية للقيم المتعلقة بالمال والسلطة والمنصب؛
- لبيئة المحافظة/ التقاليدية: تفترض الاشتغال النسقي، وفق خطة دقيقة وبمعطيـات يمكـن أن تكـون مختلفة جدا. إن هذه البيئة تحث الأفـراد علـى الانخـراط في نشـاطات محافظـة، وتطـور كفايـاتهم المحافظة، وتجعلهم ينظرون إلى ذواتهم كأشخاص غير فنيين، امتثاليين، منهجيين، وإلى العالم بطريقة بسيطة، محافظة ومقبولة، وإعطاء الأولوية للقيم المتعلقة بالمال والامتثال وعدم الاستقلال.

وهكذا فالأفراد(I)، R) أو (A) لديهم بالأحرى أسلوب معرفي مستقل عن الحقل، في حين أن الأفراد (E) ، (S) أو (C) لديهم بالأحرى أسلوب معرفي غير مستقل (Alvi et al., 1988). بيد أن هذه العلاقات ضعيفة وغير نسقية. في سنة 1993، قدمت كوتفريدسون وآخرون تحليلا لأعمال حول العلاقات بين الأبعاد التي وضعها هولاند وسمات نموذج العوامل الخمسة الكبرى، تتمظهر الترابطات الأكثر قوة والأكثر تكرارا بين الانفتاح والاهتمامات الاجتماعية والمبادرة. وعلى العموم كانت الترابطات ضعيفة. من بين 276 تعالق أخذت ما بين سلالم استمارة الشخصية وNEO-PI وسلالم VPI لهولاند، منها ثلاثة أبعاد فقط أعلى من 0.30. من ناحية أخرى، لم يفض اختبار صلاحية وصف الأنماط الموجودة بالمؤطر 2.1 إلا إلى صلاحية جزئية. فاستمارات الشخصية التي صاغها هولاند ليست بصريح العبارة استمارات للشخصية، بل هي استمارات للاهتمامات. أيضا، أليس من الصواب أن نعتبر نمطية هولاند هي أولا نمطية للاهتمامات المهنية، على الرغم من تواجد ترابطات بين الاهتمامات والشخصية.

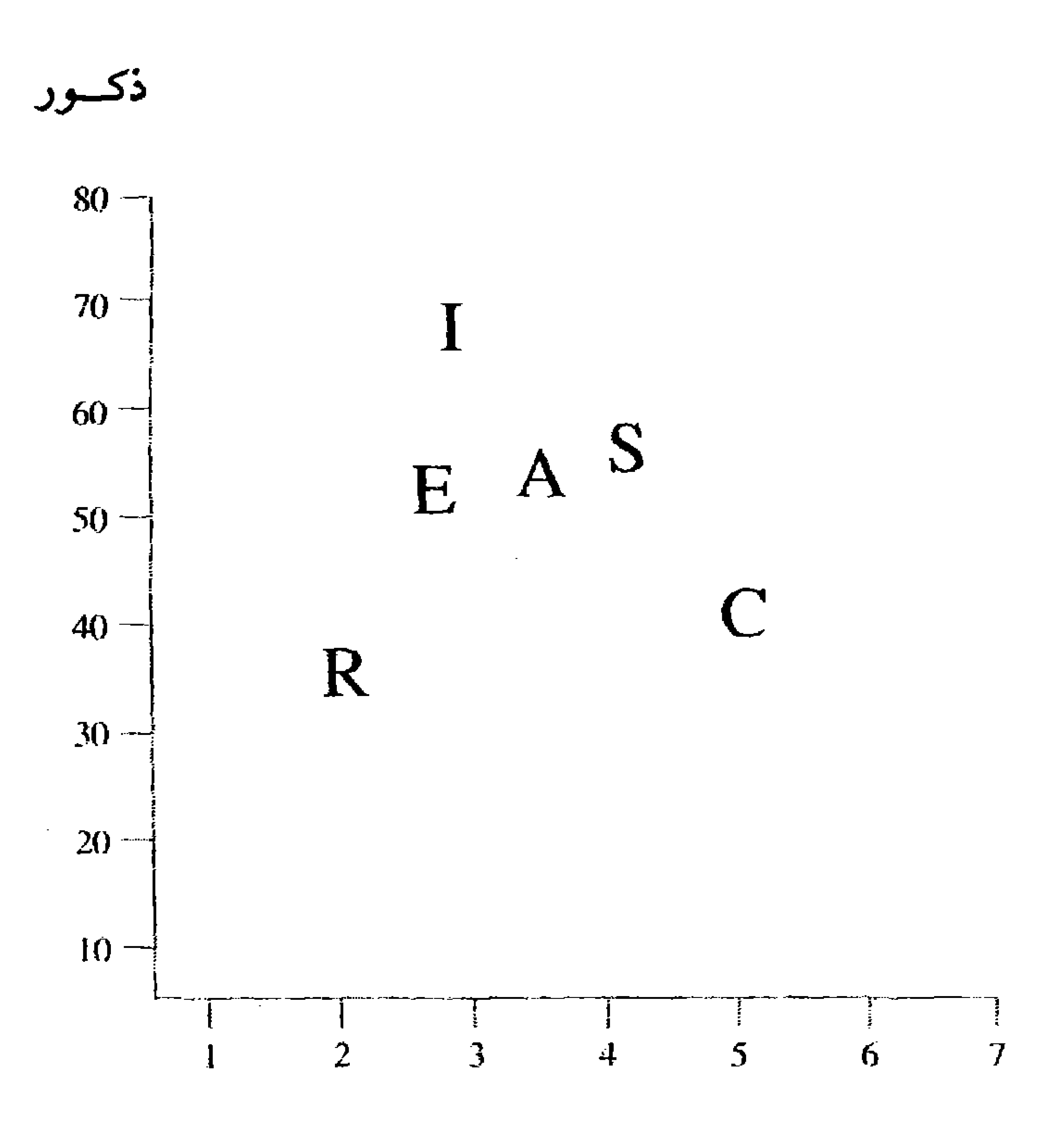
بما أن نمطية هولاند محدودة على نمطية الاهتمامات المهنية، يمكن أن نتساءل حول ما إذا كانت الأبعاد الستة تمكن فعلا من إبراز بنية عالم الاهتمامات المهنية؟ وفي حالة الإجابة بالإيجاب عن هذه المسألة الأولى، قد نتساءل حول ما إذا كانت العلاقات بين الأبعاد الستة لها فعلا رونق الشكل السداسي، أو بعبارة أخرى هل هي - فيما بينها - على المسافة نفسها؟ على الرغم من غياب جواب موحد على سؤال الأبعاد الضرورية لأخذ جملة من الملاحظات بعين الاعتبار، وكذلك بعض الغموض حول تحديد عالم الاهتمامات، فقد أظهرت أعمال حول بنية الاهتمامات المهنية تسويغا لتقسيم الاهتمامات إلى ست فئات (انظر (Dupont et al., 1974). كما بينت التحليلات الإحصائية الدقيقة التي أجريت على أسئلة استمارات هولاند أن البنية المقترحة تتمتع إلى حد ما بدرجة من الصلاحية. إن الاهتمامات المُحَافِظَة والمبادرة هي أقرب من بعضها مما تقترحه النظرية. ومن ثم، فقد يتغير الشكل السداسي إلى مضلع خماسي (Vrignaud et Bernaud, 1994).

كثيرا ما أخذ على هولاند عدم إكتراثه بتطور الاهتمامات، بيد أن هناك تيارا للبحث قائم الذات، يتناول سيرورة نشأة الاهتمامات المهنية بالإضافة إلى بعض أبحاث هولاند نفسه. إن هذه الأبحاث بينت بجلاء، كما اقترح هولاند من دون أصالة كبيرة، بأن التجارب المعيشة من قبل الأفراد هي التي تحدد الاهتمامات. هناك علاقات قائمة بين الاهتمامات والممارسات التربوية الأسرية وإن كانت ضعيفة كما تم بيانه بفحص فرضيات آن رو. وقد لوحظت الترابطات التالية: حينما يثمن الآباء الفضول يصير الأطفال بالأحرى من النمط الفكري. حينما يثمنون البحث عن السعادة والتكيف الجيد، فهم بالأحرى مقاولاتيون. لقد تناولت العديد من الأعمال موضوع التشابه بين أنماط الشخصية عند الآباء والأطفال ونلاحظ بتكرار تشابها بين نمط الأب ونمط الابن أو بين نمط الأم ونمط البنت. كما اقترحت الأبحاث توضيح التفاعلات بين مختلف محددات الاهتمامات. فنجد مثلا سمارت (Smart, 1989)، الذي اهتم بشكل خاص بمحددات الاهتمامات الفكرية والاجتماعية والمبادرة، باختياره نموذجا بنيويا يتضمن أربعة عشر متغيرا تنبؤيا. وقد تم قياسها سنة 1971، حيث كان الأفراد موضوع الدراسة آنذاك عند نهاية الدراسات الثانوية، وتم قياس الأنماط المهنية تسع سنوات فيما بعد. إن نتائج هذه الدراسة لا يمكن تقديمها بنوع من التبسيطية، ذلك لكون التأثيرات المتوقعة يمكن أن تتبلور أيضا بشكل غير مباشر عن طريق متغيرات أخرى وهذا يجري على كل الدراسات التي تقترح اختبار نماذج بنيوية. لذلك سوف نشير فقط إلى بعض النتائج:

- المتغيرات التي بدت تنبؤية هي: الجنس، المحيط الأسري (مكانة وطبيعة المهنة الممارسة من قبل الآباء)، الاهتمامات الأولية، الاختيار المهني الأولي، انتقائية مؤسسات التعليم العالي المتردد عليها وطبيعة الدراسات المتبعة؛
- كون الفرد ذكرا، أو منحدرا من وسط سوسيو اقتصادي راق يتيح الاهتمامات الفكرية والمبادرة، كون الفرد أنثى أو منحدرا من وسط سوسيو اقتصادي متواضع يتيح الاهتمامات الاجتماعية؛

- إن الأفراد ذوي الاهتمامات الاجتماعية لهم غالبا آباء يزاولون مهنا اجتماعية، ومن لديهم اهتمامات فكرية أو مقاولاتية نادرا ما لهم آباء يزاولون مهنا فكرية أو مقاولاتية؛
- إن تأثير المكانة السوسيو اقتصادية للأسرة يمارس عبر الاهتمامات الأولية، وعبر نوع الدراسات المتبعة، وينطبع أكثر بالاهتمامات الفكرية؛
- إن انتقائية المؤسسة التعليمية العليا التي تحتضن الأفراد، ترتبط إيجابيا بالاهتمامات المبادرة وسلبا بالاهتمامات الاجتماعية، وهي غير مرتبطة بالاهتمامات الفكرية؛
- إن طبيعة الدراسات المتبعة ترتبط بنمط الاهتمام المنتظر(يتعلق الأمر بوحدات القيمة في العلوم، والعلوم الاجتماعية، وبالتدبير): فمن أحرز على وحدات ذات قيمة أكبر في العلوم خلال دراساتهم، ستكون لهم اهتمامات فكرية بارزة.

أخذ كذلك على هولاند أنه لم يأخذ بعين الاعتبار العلاقات بين أنماط المحيطات (البيئات) ومظهرين أساسين يشكلان هذه المحيطات: جانب الشرف فيها واختلاف طابعها الجنسي، أو بعبارة أخرى، قد تجاهل ظواهر التراصف في الطبقية الاجتماعية والفنية، ثم الاهتمامات الواقعية والمحافظة. إن الاهتمامات الفكرية والمبادرة هي بالأحرى ذكورية، أما الاهتمامات الاجتماعية والمحافظة، فهي بالأحرى نسوية (Gottfredson, 1981) (انظر الشكل 2.5). إن تراتبية الاهتمامات توافق تراتبية المواقع / الإطارات الاجتماعية: من الأطر«الفكرية» إلى الشغيلة «المحافظة» والعمال «الواقعيين» ...، سنرى في الفصل 3 بأن دور رقي المهنة وطابعها الجنسي من صميم نظرية ليندا كوتفريدسون.



الشــكل 2.5

نفوذ وطابع الجنس لنماذج البيئات عند هولاند

(حسب (Gottfredson, 1981)

*** صلاحية النظرية**

من خلال التصنيفات المسحبة على الأفراد والبيئات، تطرح النظرية فرضيتين أساسيتين:

- يبحث الأفراد عن وسط ينسجم ونمط شخصيتهم.
- يشكل هذا الانسجام مصدر رضا وفاعلية واستقرار الفرد.

تضع النظرية كذلك بعض الفرضيات الثانوية، بحيث تتوقع أن استقرار الاختيارات وتوكيدها، ومستوى النضج في الاختيار المهني بشكل أعم ترتبط بمحددات الانسجام والتمايز والهوية.

لقد أظهرت العديد من الدراسات بأن الأفراد يميلون إلى الانخرط في شعبة دراسية ومهن تناسب اهتماماتهم. وكمثال على ذلك، لوحظ عند طلبة جامعة لوزان، بأن أنماط الاهتمامات السائدة عندهم كانت من نوع (R) و (I) عند طلبة التكنولوجيا، و (I) و (R) في مجال العلوم، و(S) فيما يتعلق بطلبة أصول الدين (اللاهوت)، و(C) و (E) بالنسبة لطلبة التجارة – التدبير (Dupont et al., 1987). لكن هذه النتائج لا تدل على أن الطلبة توجهوا نحو الشعب التي تناسب اهتماماتهم. قد يحصل حقيقة أن يختار الطلبة الشعب بشكل مستقل عن اهتماماتهم، وإبان وجودهم في هذه الشعبة يطورون اهتمامات مناسبة لها، ولعل هذا يـ [illegible] ى مع نظرية هولاند. غير أن النظرية تتطلب دراسات طولانية لاختبارها شكل حقيقي. إن هذه الأخيرة تبين بأن الآليتين المتوقعتين ساريتا المفعول: إن تمايز الاهتمامات يسبق التوجيه ويتقوى ويرسخ فيما بعد.

إن الفرضية المتعلقة بتأثيرات التطابق قد أتاحت العديد من الأبحاث التجريبية. ضمن هذه الأعمال، يوصف الأفراد والبيئات التي يوجدون بها من خلال نمطية هولاند. فيتم قياس التطابق بين وصف الشخصية ووصف البيئة لكل فرد. إن هذا التطابق - تقول النظرية - ينبغي أن يكون مرتبطا بمؤشرات الارتياح، التي هي الاستقرار والرضا والنجاح. نشر "أسولين" و"مير" سنة 1987 نتائج ما بعد- التحليل، تناولت 177 ترابطا بين قياسات التطابق ومؤشرات الارتياح. إن نتائج هذا العمل الذي لم تراجعه الأبحاث المعاصرة، مكنت من تقدير نظرية هولاند في نقطة مركزية. حيث كان معدل ارتباط قياسات التطابق بالرضا ضعيفا ($r = 0.21$)، وأضعف فيما يتعلق بالاستقرار ($r = 0.15$)، وشبه منعدم فيما يخص الارتباط بالنجاح ($r = 0.06$). غير أن المعاملات المحصل عليها ترتبط بشكل واسع بطريقة القياس المستعملة لتقويم التطابق، وبطبيعة البيئة المرجعية. وتتراوح التعالقات المحصل عليها مابين 0.10 و0.55، بالنسبة للمؤشرات الثلاثة للارتياح دون تمييزها، وذلك وفق الطريقة

المتبعة لتقويم التطابق. إن أفضل طريقة تتجلى في وصف الأفراد والبيئات من خلال الأنماط الثلاثة التي تميزهم بشكل أفضل، ثم حساب التماثل بين الجانبين. تكمن إحدى أسوأ الطرق في تمييز الأفراد والبيئات من خلال قمة جانبياتهم فقط. بحسب البيئة المرجعية، لوحظ تفاوت التعالقات ما بين 0.00 و0.4. وهي على وجه المتوسط قوية نسبيا حينما تكون البيئة مرتبطة بالتخصص في المهنة (0.40) وضعيفة حينما تحدد بالوظيفة (0.20)، وأضعف أكثر حينما تحدد بالشعبة المتبعة (0.10)، ومنعدمة حينما يتعلق الأمر ببيئة مأمولة (إن ما يعادل معيار الارتياح هو إذن استقرار التفضيل).

نشير إلى أن الآليات التي يبحث الفرد عبرها عن بيئات تتوافق وشخصيته، والتي لها تأثير في مستوى التطابق، لم تخضع للتحليل. ويواكب هذا مقترحات فيها نقاش، كالتي تصح معها الادعاءات المنمطة. يصرح هولاند (Holland, 1966, p. 6)، بأن رجال القانون عنيفون، والعلميين غير اجتماعيين. باعتبار موضوعية تمثلات الفرد، نسلم بأن الفرد عقلاني، ومن ثم فإن «المنطق»، كما هو الحال عند بارسنز، كاف لتفسير سلوكه، ليس هناك إذن حاجة لتحليل السيرورات السيكولوجية، ونفهم جيدا وظيفة مقترح كهذا. ولا نفضل إلا ملاحظات أولية كافية لبيان ذلك، بيد أنه يجدر تنسيبها.

بشكل عام لم يتم التحقق من الفرضيات الثانوية، ولا يبدو أن استقرار التفضيلات، والانخراط في القرار أو النضج في الاختيار مرتبطان بدرجة بناء الشخصية (الانسجام والتمايز). على عكس ذلك، فإن الهوية لها ارتباط بهذه المتغيرات. غير أن هذه النتيجة تظل مبهمة، وذلك لكون الهوية قد تحدَّدُ أيضا انطلاقا من هذه المتغيرات (Hackett et lent, 1992).

*** نجاح نظرية هولاند**

لقد كان نجاح نظرية هولاند ومايزال باهرا. فهولاند هو إلى حد بعيد المؤلف الأكثر ذكرا في مجال التوجيه، فحسب بيانات 'Social Science Citation Index'، ورد ذكر كتابه لسنة (1973) 696 مرة. وطبعته الثانية لسنة (1985) 194 مرة، ما بين 1972

و1991[1]. وهولاند هو كذلك المؤلف الذي أثار، إلى حد بعيد، أكثر الأبحاث. لقد فهرس هولاند وكوتفريدسون سنة 1990، حوالي خمسمائة مقال تقدم أبحاثا ذات صلة بنظرية هولاند. وفيما يتعلق بالممارسات السيكولوجية، فالنجاح كذلك أكثر جلاء ووضوحا. فاستمارات هولاند ترجمت واستعملت في عدد كبير من الدول. وغالبية البرامج المستعملة في التوجيه تصف النشاطات المهنية والأفراد بواسطة نمطية RIASEC. إن هذه النمطية تستعمل كذلك بكثرة لبناء برامج الإعلام المهني (في أغلب الأحيان تكون المهن مشفرة بحسب فئات هولاند)، وأحيانا يتم تدريسها.

كيف يمكن أن نفسر نجاحا كهذا؟ بالطبع، رغم أنها نسبية، فصلاحية مقترحات هولاند ساهمت بالتأكيد في نجاحها. لكن حجم النجاح هو على نحو يدعونا إلى البحث عن عوامل تفسيرية أخرى. فيمكن أن نذكر استمرارية نشاط هولاند، الذي عمل بإصرار على المقترحات نفسها منذ أكثر من أربعين سنة. ويمكن أيضا أن نذكر مهارته التواصلية. إن تقديم نظرية على شكل نمطية، والتعبير عنها بالرسم السداسي الشكل (logo) وبالرمز RIASEC، لا يمكن إلا أن يسهل انتشارها.

لكن نجاح هولاند بعد كل هذا، يفسر على الأرجح بسببين متلازمين، قد جعلا منظومته سهلة الاستيعاب. أولا تبدو النظرية إجرائية على الفور، فاستمارة هولاند تمكن من تشخيص الأنماط، إن VPI (Vocational Prefernce Inventory) كان مستعملا منذ الخمسينيات (على الفرد في هذه الاستمارة أن يشير إلى تفضيلاته المهنية). كما أن PS (Personal Survey)، المكيف والمترجم إلى اللغة الفرنسية، تحت عنوان (Inventaire de Personnalité de Holland: IPH) (جرد الشخصية لهولاند)، التي يسأل فيها الفرد عن قيمه، أبطاله المفضلين، تفضيلاته وإنجازاته الدراسية واختياراته المهنية المدعو فيها كذلك إلى وصف نفسه، تم إنجازه في وقت جد مبكر. تم بناء استمارة أخرى: the Self-

---

[1] يلي ذلك كتاب ((Osipow, 1973 حول نظريات التطور المهني (137 استشهاد) ومقالة ليندا كوتفريدسون التي قدمت نظريته سنة 1981 (114 استشهاد).

Directed Search سنة 1972، لا تمكن من تشخيص الأنماط السيكولوجية فحسب، بل تضع أيضا تطابقا بين هذه الأنماط والمهن المناسبة لها.

ثم إن نظرية هولاند تحتل بشكل أساسي موقعا وسطا بين التصورات التشخيصية والتصورات التربوية في التوجيه. فهي تتناول من جديد مفهوم الاهتمامات المهنية بمختلف تقنياتها وبالموروث السكومتري المرافق لها. إن هذه النظرية التي كانت مألوفة منذ قريب لدى العديد من العاملين في حقل التوجيه أضحت تمنح للاهتمامات - التي غدت دالة على الشخصية - مكانة أهم من ذي قبل. بعدما كانت تصلح لتمييز التنبؤات الممكن كشفها بواسطة الاستعدادات، أصبحت هذه الأخيرة أي الاستعدادات هي المستعملة بالأحرى - ومن دون مسوغ جدي هذه المرة - لتمييز التنبؤات الممكن كشفها بواسطة الاهتمامات. إن هذا الوضع الوسطي أحيانا ملتبس، حقا أنه بالإمكان استعمال نظرية هولاند كنظرية قريبة من نظرية الاستعدادات - نجعل الإرشادات ترتكز على الاهتمامات - ولكن الأمر لم يعد يتعلق بالاستعدادات. بالإمكان كذلك استعمالها كنظرية تربوية - تقدم بعض الأفكار المساعدة على اكتشاف الممكنات المهنية - ولكنها لم ترق بعد إلى نظرية تربوية حقيقية.

من المحتمل جدا أن تستمر النظرية في إثارة العديد من الأبحاث التجريبية في السنوات القادمة. إن هذه الأبحاث، حسب (Hackett et lent, 1992)، تبعث على التفاؤل، وينبغي أن تقود إلى تجديد طرائق التقويم، إنْ على مستوى أنماط الشخصية، أو على مستوى نماذج البيئات، وعليها أن تأخذ بعين الاعتبار متغيرات تجعلها تعدل تأثيرات التطابق، ومنها تلك التي تتعلق ببناء الشخصية (الانسجام والتمايز). من جهة أخرى يؤكد "والش" و"هولاند" (Walsh et Holland, 1962)، على أن بعض جوانب القصور في النظرية التي تمت الإشارة إليها خلال السبعينيات تستحق التصحيح، مثل ضرورة تحليل أفضل لظواهر التغيير وتطوير الشخصية، وأيضا ضرورة تحليل السيرورات المتداخلة في ظواهر الهوية والتطابق والتعزيز.

4-2-2 القيم

علينا أن نميز بين قيم عامة تهتم بالوجود الإنساني، وقيم أخرى ترتبط بحقول خاصة. إن تبني قيم معينة يعني الاعتقاد في وجود أهداف وتصرفات وسلوكيات سامية تفضُل قيما أخرى. وباعتبارها مظاهر مختلفة للدافعية، تعتبر مفاهيم القيم والاهتمامات والحاجات كمفاهيم مجاورة، غير أن القيم تتسم بعمومية أوسع وتجريد أكبر من الاهتمامات. وقد تتمظهر الاهتمامات كاختيارات قيمية على قدر ما تكون تفضيلات الأوضاع أو النشاطات الخاصة كوسائط لبلوغ غايات أكثر عمومية أو أكثر سموا. لكن العلاقة "اهتمامات – قيم" غالبا ما تكون معقدة. ويمكن أن يسعى المرء أحيانا لإرضاء قيم إيثارية بمعالجة مرضى في المستشفى (اهتمامات اجتماعية) أو أن يكون إداريا في البنك الدولي (اهتمامات مقاولاتية). ونشير إلى أن القيم لا تستقر إلا بعد نهاية المراهقة وبشكل متأخر عن الاهتمامات، وقد يفسر هذا بطابعها التجريدي. وإذا كانت الحاجة تعبر عن حالة توتر تحضر في كل ظواهر الدافعية، فإن هذا المفهوم فقد اليوم نبرته البيولوجية التي كانت له في السابق، إلى حد أنه أصبح اليوم يشار للقيم على أنها حاجات من مستوى أعلى.

فما هي القيم الكبرى المرجعية عند الأفراد؟ إننا لا نكاد نجد أي توافق في مجال القيم حول الوظائف المعرفية أو حول السمات الشخصية أو حول فئات الاهتمامات المهنية.

لقد قدم العديد من المؤلفين لوائح للقيم، ندكر منها لوائح "روكيش" و"شوارتز". حيث حدَّدَ روكيش القيم «النهائية» في ثماني عشرة قيمة تدل على أهداف اجتماعية (المساواة، الحرية...) (Rokeach, 1973)، والقيم «الأداتية» في ثماني عشرة قيمة كذلك، تمثل أصنافا من السلوك بنبرة أخلاقية إيجابية، أو تدل على صفات محمودة (الطموح، سعة العقل، النزاهة، المسؤولية...). وفي الاتجاه نفسه اقترح "شوارتز" (Schwartz, 1992) لائحة تضم ستا وخمسين قيمة تنقسم إلى عشرة أقسام وتنتظم وفق نموذج دائري متواتر في جميع البلدان. على أحد المحاور جعل القيم المتعلقة بتجاوز الذات في تقابل مع القيم المتعلقة بتأكيد الذات (السلطة، تحقيق الذات)، وعلى محور متعامد مع السابق، وضع القيم المتعلقة بالتغيير (الاستقلالية، الإثارة، المتعة) في تقابل مع قيم ترتبط بالاستمرارية (الامتثالية، الأمن، التقاليد) (انظر: (Wach,2000)).

وإذا كان "روكيش" و"شوارتز" قد صنفا قيما تهتم بمناحي الوجود، فقد اقترح مؤلفون آخرون لوائح للقيم قابلة للتمظهر في مجال العمل. فنجد مثلا لائحة القيم لسوبير (1991) التي تضمنت خمسة عشر سؤال يتناول جوانب عديدة: الإيثارية، الأناقة، الإبداع، الإثارة الفكرية، النجاح، الاستقلالية، الرفاهة، إدارة الآخرين، إيجابيات اقتصادية، الأمن، مناخ العمل، العلاقة بالرؤساء، العلاقة بالأقران، نوع الحياة، التنوع. أما لائحة بيرون (1981) فهي لا تضم إلا خمسة أسئلة حول الخصائص التالية: المكانة (الرغبة في جلب الإعجاب، وفي شغل منصب عال، وتقاضي أجرة هامة)، الإنجاز (الميل إلى نشاطات إبداعية تمكن من التعبير عن الذات)، المناخ (الأمل في وسط منظم ومريح)، المجازفة (الميل إلى العمل في وضعيات مفاجئة وتنافسية)، الحرية. وتقاس القيم بشكل عام بواسطة الاستمارات (توجد استمارات باللغة الفرنسية لجميع لوائح القيم المذكورة أعلاه).

في السوسيولوجيا وفي الأنتربولوجيا، يدور الحديث مرارا عن ثقافات تتعلق إما بحقب أو بمساحات جغرافية أو بفئات عمرية معينة من خلال القيم السائدة بداخل مختلف الجماعات المعنية. بينما في علم النفس، يتم التركيز على تغيرية القيم بداخل الجماعات، وانطلاقا من هذه التغيرية نبحث في تفسير الاختلافات السلوكية. هناك مجالان للدراسة والبحث قد حظيا بالأولوية: مجال السلوكيات السياسية، ومجال السلوكيات المتصلة بالعمل. وهذه الأخيرة هي التي تهمنا بشكل مباشر.

فباعتبار القيم مبادئ توجه الحياة، يسعى الفرد إلى أوضاع مهنية تناسب قيمه، ويبحث عن ظروف مهنية تناسب شخصيته واهتماماته، مما قد يقوده إلى تثمين بعض مظاهر العمل وإلى تفضيل مهنة على أخرى. ضمن هذا الأفق، يرتبط رضا الفرد بتوافق قيمه مع القيم التي تتبلور أساسا أثناء مزاولة المهنة.

*** القيم والتفضيلات المهنية**

كثيرا ما يشار إلى أن ثمة صلة بين القيم والتوجيه نحو بعض المهن. لنعاين أولا العلاقات بين الاهتمامات المهنية والقيم. فمثلا "ساجيف" (Sagiv, 1999)، حينما قابل

اهتمامات هولاند مع قيم شوارتز، لاحظ بأن هناك ارتباطا واحدا أكبر من 0.40 (بين الاهتمام المبادر والنفوذ). وفيما يلي تفصيلا لملخص الروابط:

- ترتبط الاهتمامات الفكرية إيجابيا بقيم العالمية (تجمع العالمية القيم المتعلقة بالمحافظة على البيئة، والجمال، والتسامح والعدالة والمساواة)، والاستقلالية، وسلبيا بالامتثالية وذلك بشكل خفيف.
- ترتبط الاهتمامات الفنية إيجابيا بالعالمية، وسلبيا بالامتثالية؛
- ترتبط الاهتمامات الاجتماعية إيجابيا بالإرادة الخيرية؛
- ترتبط الاهتمامات المبادراتية إيجابيا بالنفوذ وبتحقيق الذات، وسلبيا بالعالمية؛
- ترتبط الاهتمامات المحافظة إيجابيا بالأمن والامتثالية، وسلبيا بالعالمية والاستقلالية والإثارة؛
- أما فيما يتعلق بالاهتمامات الواقعية، التي تمثل بشكل خاص في الولايات المتحدة عددا كبيرا من المهن، فهي لا ترتبط بأية قيمة من القيم.

على امتداد الاهتمامات، ترتبط تفضيلات الأفراد للتكوينات وللمهن بمنظومة معينة للقيم. وعندما يمتلك الفرد نظاما قيميا بارزا، غالبا ما يكون أقل ترددا بشأن مستقبله، بل ينخرط فيه بقوة عبر بناء هوية مهنية قائمة على تصور مستقبلي.

ذكر براون (Brown, 1996) جملة من المقترحات حول الوظيفة التي تؤديها القيم في اختيار الأدوار وعلى الخصوص الأدوار المهنية. وتهدف هذه المقترحات إلى تحليل وتلخيص المعارف المتوفرة وفتح آفاق للبحث، كما تبين العوامل التي تؤدي إلى تعديل تأثيارت القيم. أوضح براون بعض الشروط الضرورية التي تجعل من القيم محددات لاختيارات الأدوار، على اعتبار أن الأفراد عامة يسعون إلى إنماء قيم سائدة. وتوجد على الأقل قيمة واحدة مناسبة من بين الخيارات أو الإمكانات المتاحة للفرد. وعلى الفرد أن يمتلك معلومات كافية ووافية لإدراك القيم الممكن إرضاؤها عبر مختلف الخيارات. وأخيرا إن صعوبة الخيار المناسب ينبغي أن تُجاورَ صعوبات باقي الخيارات. إن غياب التناسب بين

الأدوار والقيم قد يتسبب في ظهور تأثيرات سلبية كالاكتئاب أو القلق. وإذا كان الرضا يرتبط عامة بالتطابق بين قيم الفرد وأدواره المختلفة، فإن هذه الأخيرة قد تعتريها بعض التداخلات: فيمكن أن يكون بينها تعارض، مما قد يؤدي إلى اختزال الرضا أو تعضيده، وقد يؤدي إلى مضاعفة ذلك. كما تحدث تغييرات في الأدوار حينما تغيب حواجز تقنن التطابق الجيد بين القيم. بإمكان الأفراد كذلك تعديل قيمهم تحت إرهاصات الواقع. إن النجاح في دور ما لا يرتبط فقط بالقيم التي يمكن من إرضائها، بل كذلك بخصائص أخرى وجدانية ومعرفية للفرد. إن أهمية مقترحات "براون" تكمن في التحذير من العلاقات الخطية البسيطة. إن القيم – وهذا يجري أيضا على سمات الشخصية والاهتمامات – ليست سوى محددات للتفضيلات. ولذلك نعتبر أنه من المفيد جدا أن نعمل على فحصها في تفاعلاتها مع محددات أخرى.

3- فرد فاعل: التفاعلية في دراسة الشخصية والسيكولوجية المعرفية

إن تحليل العلاقات بين المغايرة الفردية وسلوكيات التوجيه قد تم تجديده بفعل إسهامات التيارين الكبيرين في علم النفس: التيار التفاعلي في حقل سيكولوجية الشخصية، وتيار السيكولوجية المعرفية. ضمن هذين التيارين تصاغ نماذج عامة للاشتغال السيكولوجي. الذي يتميز بعدد من العوامل أو المحددات المتداخلة، منها ما يتعلق بخصائص فردية تجعلها قابلة للتغير. لقد تم كذلك إبراز نماذج للاشتغال تختلف نوعيا من فرد إلى آخر.

3- 1 التفاعلية وسيكولوجية الشخصية

3-1-1 التفاعلية

إن النماذج المذكورة سلفا تنظر إلى العلاقات بين الفرد ومحيطه بشكل مبسط جدا: تقابل كل خاصية عند الفرد بمظهر يماثلها من البيئات. وتقترح سيكولوجية الشخصية نوعا من التناول المركب لهذه النماذج. كما يعتبر السلوك في إطار السيكولوجية الكلاسيكية للشخصية وكأنه محدد بجبلات داخلية فطرية أو مكتسبة وثابتة. إن هذا المنظور«الشخصاني» (personologiste) المفرط في اختزاليته، والذي رأينا له بعض التمظهرات في حقل

سيكولوجية التوجيه، قد تصدى له مرات عديدة منظور«وضعاني». ويفسر السلوك أساسا وفق هذا المنظور بالمميزات الخاصة للوسط. فإذا كان الأفراد يختارون هذه المهنة أو تلك، فهذا ليس لكونهم يتوفرون على جبلات شخصية خاصة، بل لكون هذا الاختيار هو مجرد نتاج تعلمات خاصة. ويمكن أيضا أن يحدد بعوامل طارئة. في الحالة الأولى نميل إلى المبالغة في تقدير انسجام السلوك، باعتبار خضوع سلوكيات مختلفة لنفس الجبلة. وفي الحالة الثانية نميل إلى التقليل من قيمة هذا الانسجام باعتبار السلوك مجرد نتاج تعزيزات نوعية خاصة.

والتفاعلية تهدف إلى تجاوز هذا التعارض الذي يعتبر أيضا تعارضا بين وجهات نظر فارقية وأخرى تجريبية كلاسيكية في علم النفس (انظر (Huteau, 1985)). يمكن أن نعتبر بأن التفاعلية ترتكز على أربعة مقترحات أساسية (Endler et Maggnusson, 1976; Maggnusson et Torestad, 1992):

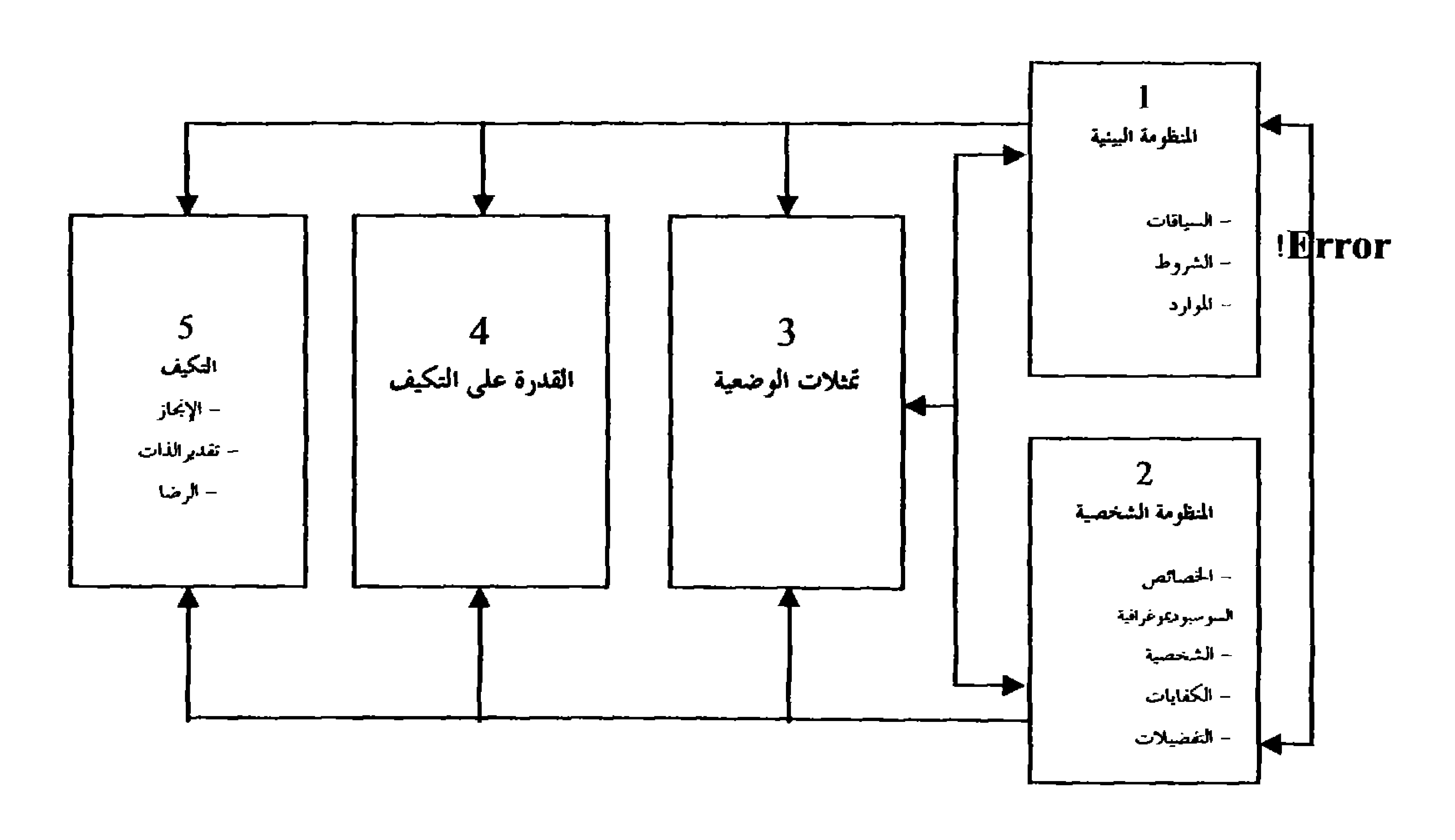
- يتتج السلوك عن تفاعلات متعددة ومستمرة بين الفرد والوسط الذي يوجد فيه. يخضع الفرد لتأثير البيئة، ولكن في الوقت نفسه يؤثر فيها؛
- إن الفرد في هذه السيرورة التفاعلية هو فاعل نشيط لديه مقاصد ويتبع أهدافا؛
- من جانب الشخصية، تعتبر العوامل الوجدانية والمعرفية هي المحددات الأساسية للسلوك؛
- من جانب الوضعية، تعتبر الدلالة السيكولوجية للوضعية بالنسبة للفرد، هي العامل الأساس في تحديد السلوك.

إن نماذج الاقتران فرد – مهنة، المذكورة سابقا، ومن بينها نموذج هولاند، يمكن اعتبارها إلى حد ما نماذج تفاعلية. إن الفرد يتبع أهدافا، وتمثلاته للوضعية، كحالته المعرفية والوجدانية هي عوامل هامة في سلوكه وتصرفه بحيث إذا لم يؤثر في الوسط فإن له على الأقل القدرة على انتقاء البيئات التي تناسبه. لكن هذه التفاعلية ثابتة وإجمالية، على الخصوص في وصفها للأوضاع، وضمنية في جزء كبير منها. وينقصها بالتحديد تحليل... التفاعلات. اقترح كذلك العديد من المؤلفين إضفاء دينامية على النماذج الكلاسيكية في الاقتران، وجعلها تهتم بتنوع وبتعدد الأوضاع بشكل أفضل، وكذلك بالبناء السيكولوجي للبيئات (Pervin, 1987; Vondracek, 1987 ; Moos, 1987).

3-1-2 نظرية التكيف عند «رودولف موس» Rudolf Moos

تقدم أعمال «موس» مثالا جيدا عن أبحاث أنجزت انطلاقا من نماذج تفاعلية. فقد أنجز موس (Moos, 1987) نموذجا يساعد في فهم السيرورات التي تجعل البيئات البشرية الحاضنة للأفراد وللموارد التي يستطيعون تجنيدها قادرة على إتاحة التكيف والتطور.

ويحدد هذا النموذج منظومتين: منظومة بيئية ومنظومة شخصية (الخانة 1 و2 في الشكل 2.9). فالمنظومة البيئية تتشكل من كل السياقات التي يقحم فيها الفرد (بالنسبة للمراهق فهي المدرسة والأسرة والأقران)، وشروط هذه السياقات (مصادر التوتر) ثم الموارد الممكن جلبها (مساعدة، دعم). أما المنظومة الشخصية فتتشكل من الخصائص السوسيو – ديموغرافية لدى الأفراد، ومن سماتهم الشخصية وكفاياتهم العامة وتفضيلاتهم. انظر الشكل الموالي.



الشكل 2.6

العلاقة بين العوامل الشخصية والبيئية في سيرورات التكيف

(حسب (Moos, 1987)).

إن تكيف الفرد في بيئته (الخانة 5) يترجم بإنجازاته وتقديره لذاته وشعوره بالرضا. ويتم تعديل العلاقة بين خصائص البيئة والتكيف عبر المنظومة الشخصية، ووفق التمثل الذي بناه الفرد عن الوضعية وبقدرته على التكيف في أوضاع قد تكون أقل أو أكثر توترا.

إن تمثل الوضعية والقدرات على التكيف يخضع لتأثير الأنظمة البيئية والشخصية. والسيرورات المرتقبة هي سيرورات تعاقدية قد تعرف مراجعات أثناء كل مرحلة من مراحلها.

ويساعد هذا النموذج على إبراز طريقة تكيف الأفراد الذين لم يختاروا بيئتهم على الخصوص، وهذه حالة يتكرر حدوثها باستمرار في مجال التوجيه المدرسي والمهني، ويمكن كذلك من فهم تغيرات البيئة (إذا كان التكيف سيئا) ومحاولات انتقاء البيئات، ومنها اختيار الدراسات والمهن (يبحث الفرد عن البيئات التي يعتقد أنه سيتكيف ضمنها بشكل جيد على المدى المتوسط والبعيد).

لقد أثار هذا النموذج العديد من الأبحاث، منها على سبيل المثال الأبحاث التي تناولت التكيف في المدرسة وفي العمل وفي المؤسسات الصحية، يقدم كذلك هذا النموذج إطارا جيدا لدمج النتائج المحصل عليها من خلال التصورات الأولية المتباينة بشكل أو بآخر. وفيما يلي بعض النتائج في مجال التكيف في العمل. حدد Moos البيئة الاجتماعية من خلال ثلاثة أبعاد:

- المظاهر العلائقية (ضرورة التنسيق مع الآخرين، درجة الانسجام داخل المجموعات، طبيعة المساعدات التي تتيحها التراتبية)؛
- الأهداف المتبعة من قبل المنظمات (الاستقلالية المتاحة للأفراد، درجة التركيز على الاهتمام)؛
- بنية البيئة وانفتاحها (الوضوح في تحديد المهمات والأدوار، الأهمية المولاة للتجديد).

وتقترن العديد من البيئات الاجتماعية بمؤشرات التكيف، بحيث يصير التكيف سهلا عندما تكون الأهداف محددة بدقة، وعندما يُشْرَكُ الفرد في القرارات، وعندما يكون انسجام المجموعات قويا... إن هذه العلاقات تتعدل بمتغيرات شخصية: فالأشخاص ذووا الكفاءة، أي من بإمكانهم التكيف مع أشكال واسعة من الأوضاع، هم في حاجة أكثر إلى الاستقلالية. والأفراد الذين يخلصون في عملهم يتحملون بشكل أفضل التوتر. كما أن بعض الأفراد يتكيفون بشكل أفضل من غيرهم في بعض البيئات وذلك وفق خصائصهم الشخصية. فمثلا: أطر من نوع A (أفراد متوترون ومفرطون في النشاط Hyperactif وغير راضين وباحثون عن التنافسية)، ومن نوع B (من لديهم الخصائص السابقة بدرجة أقل)، يتكيفون بطريقة أفضل حينما تكون البيئة التي يتواجدون فيها مناسبة لشخصياتهم. إن أفراد النوع «A» يظهرون قلقا أكثر في البيئات البالغة التنظيم بالمقارنة مع البيئات التي يترك لهم فيها هامش كبير من الاستقلالية، والعكس صحيح بالنسبة لأفراد النوع «B».

في مثل هذه النماذج نجد مرة أخرى الاقتران فرد – مهنة (للإشارة، فكل النماذج المقدمة في هذا الفصل متقاربة)، ولكن بشكل أقل مثانة وأكثر تعقيدا مما سبق. وغالبا ما يكون ثبات الاقتران المحقق نسبيا على قدر ثبات العوامل المحددة له والتي هي أيضا نسبية. كما تتحدد البيئة بعدة معايير يندرج معظمها ضمن أفق إيكولوجي. والفرد كذلك من جهته تحدده وتحكمه معايير عديدة. وأخيرا، على الرغم من صعوبة إضفاء طابع الموضوعية على هذه الظواهر علينا أن نركز على المراجعات والتعديلات الممكنة. فهذه النماذج أكثر واقعية من سابقاتها، لكن مع الأسف لا يمكن تلخيصها بأشكال هندسية بسيطة وأنيقة [كما هو الشأن في نظرية هولاند].

3-1-3 النظرية السوسيو – معرفية لـ ألبير بندورا والإحساس بالكفاءة

بالنسبة لـبندورا Bandura، فإن كيفة الاشتغال والتطور السيكولوجي ينبغي فهمهما بالنظر إلى ثلاثة عوامل متداخلة (تحدد بعضها البعض كما قال): السلوك والبيئة (بالأساس البيئة الاجتماعية) والفرد. يُعرَّف الفرد هنا أيضا بخصائصه الفيزيائية وبقدراته المعرفية وبرصيده المعرفي:

- يقع السلوك تحت تـأثير البيئـة، و يحـدد - إلى حـد مـا- البيئـات سـواء بانتقائهـا أو بتغييرها؛
- يحدد الفرد السلوكات، وفي الوقت نفسه تعتبرالسلوكات بمثابة قاعدة نشـأته (بعـض المعارف تنتج عن الوعي بنتائج السلوك)؛
- يؤثر الفرد في بيئته عبر السلوك، ولكن تأثيره قد يكون أيضـا مباشـرا، مـثلا، بالقـدر الذي تنتج ضمنه الخصائص الفيزيائية ردات فعل خاصة لدى الغـير. إن الخصـائص التي تم إدراكها عن البيئة من شأنها أن تعمل علـى تغـيير الشخصـية (Bandura, 1986).

*** منظومة الذات والشعور بالكفاءة**

ضمن هذا الإطار العام، قدم بندورا مقترحات أكثر دقـة لتحليـل سـيرورة النشـاط والتعلمات وظواهر اللاتكيف. في نظرية بندورا، كما هو الشأن في جميع النظريات التي تنهـل من نسيج السلوكية والمعرفية، يتم رصد الفروق الفردية وإدراكها بواسطة سمات عامـة هـي بالأساس سمات معرفية، وتحدد بمضمونها أكثر من بنيتها، وتمثل هـذه المعـارف تعلمـات أو وضعيات خاصة.

إن منظومة الـذات (Systéme du soi / Self - system)، الـتي تعتـبر إحـدى مكونات الشخصية، تساهم بشكل قوي في تعديل النشاط. فهـي مُشـكَّلة مـن المعـارف الـتي تعكس سيرة الفرد وتجسد آثارالتعزيزات التي كانت في السابق موضوع نشاطه (انظر أسفله). إن هذه المعارف تقدم تبيانات تأويلية للتصورات/ الإدراكات، ومعالم فردية أو جمعوية تمكـن الفرد من تقويم نتائجه، ومعايير تمكن من تقدير أهمية الأهداف المتبعة، وأنماط من المميـزات تتيح تفسير النتائج، بالإضافة إلى عنصر مركزي في منظومة الذات وهو الإحسـاس بالكفـاءة (أو الفعالية الذاتية).

يشير الإحساس بالكفاءة إلى ما يعتقده الأفراد بشأن قدراتهم علـى تحقيـق إنجـازات معينة، ويساهم في تحديد خيارات أنشطة البيئة، واستثمارات الفرد في متابعـة الأهـداف الـتي

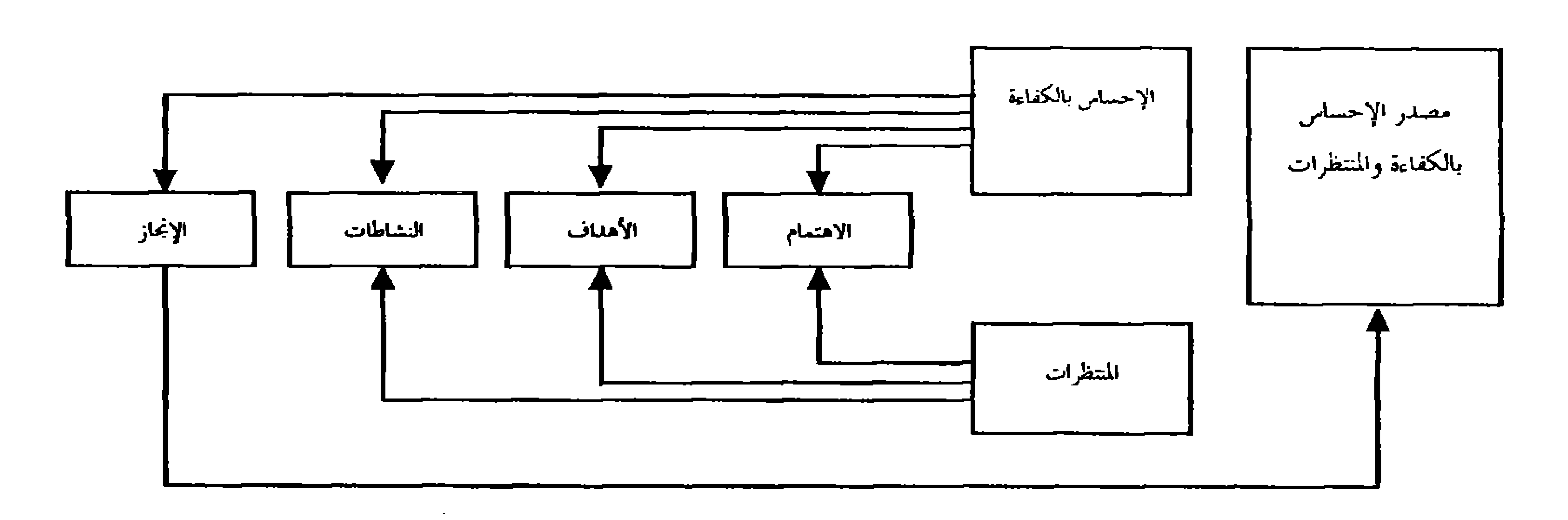
حددها، واستمرارية جهوده وردات الفعل العاطفية التي يشعر بها عند مواجهة العقبات. يمكن تمييز الإحساس بالكفاءة من خلال مستوى هذا الإحساس وقوته وعموميته. يرتبط مستوى الإحساس بالكفاءة بدرجة صعوبة المهمات التي يشعر الفرد بالقدرة على خوضها. أما قوته فقد تختلف بحسب الثقة التي يتوفر عليها بخصوص تقديراته الذاتية لمستوى كفايته. وأخيرا، إن الإحساس بالكفاءة يكون من العمومية بقدر حجم الوضعيات التي يطبق عليها. وتعتبر درجة عمومية الإحساس بالكفاءة في نظرية بندورا ضعيفة. وهناك أربع سيرورات تساهم في تحديد الإحساس بالكفاءة (Bandura, 1986):

- تجارب النجاح التي ترفع الإحساس بالكفاءة، حينما لا تكون عفوية وحينما لا تكون المهمة سهلة جدا؛
- ملاحظة الغير التي تقود أيضا إلى زيادة الإحساس بالكفاءة، عندما يكون للفرد بعض التجارب القليلة عن المهام، وعندما يكون النموذج متقدما في الإنجاز ويتضمن تماثليات مع الفرد؛
- الاقناع الشفوي له أيضا تأثير على الإحساس بالكفاءة. فهذا الأخير قد يرتفع بقدر مصداقية مصدر التأثير وبقدر ما تبدو أهداف الإنجاز واقعية؛
- وأخيرا، يخضع الإحساس بالكفاءة للعواطف. فالإنجازات الفعلية، كيفما كانت جيدة أو سيئة تنجم عنها حالة عاطفية، ويسري هذا على الإنجازات المرتقبة. إن الحالات العاطفية هي مؤشرات الإحساس بالكفاءة، ويمكّن الفعل فيها من تغيير مستوى الكفاية.

*** الإحساس بالكفاءة وسلوكيات التوجيه:**

لقد بدا الإحساس بالكفاءة كمؤشر جيد لتوقع العديد من السلوكيات. حيث استعمل أولا هذا المفهوم لتفسير الفروق بين التفضيلات المهنية عند الإناث وعند الذكور. إن الإناث، بفعل شروط تنشئتهن الاجتماعية، وبالأساس النماذج التي تعرضوا لها، لديهن إحساس ضعيف بالكفاءة بالنسبة للمهمات، ومنها المهن المزاولة في الغالب عند الفتيان

والرجال، والتي تتطلب كفاءة أكبر، لذلك فهن أقل انخراطا في هذه المهمات. إن العديد من الملاحظات تتطابق وهذا التبيان التأويلي. لقد تم بيان أن الإحساس بالكفاءة كان مقترنا بالاختيارات الدراسية والمهنية وبالاهتمامات المهنية، ويظهر كذلك أن الإحساس بالكفاءة المرتفع يقترن بثبات الاختيارات وبضعف التردد في القرارات. إن الإحساس بالكفاءة يرتبط فعلا بالإنجازات الفعلية، إلى درجة أن إحدى التقنيات الخاصة لرفع مستواه تتجلى في إيهام الفرد، من خلال وسائل مختلفة، بأنه يحصل على إنجازات جيدة (Hackett et lent, 1992).



الشكل 2.7

نموذج تكوين الاهتمامات حسب (Lent et al., 1994)

لقد تم إدخال الإحساس بالكفاءة في نماذج تفاعلية تروم بيان تكوين الاهتمامات المهنية واختيارات الدراسات والمهن (Lent et al., 1994). لنعاين التبيان المقترح لإبراز تكوين الاهتمامات (الشكل 2.7).

لقد تم تحديد الاهتمامات، دون الاستناد إلى نمطيات، وكأنها ميولات (attraits) أو مستبعدات (rejets) لنشاطات متصلة باختيارات التوجيه أو المهن:

- يسلم بأن الاهتمامات تحدد في الوقت ذاته بالإحساس بالكفاءة (هل بإمكاني فعل هذا؟)، وبمنتظرات الفرد بالنسبة لنتائج فعله (إذا فعلت هذا، ماذا سيحدث؟). يطور

الفرد إذن اهتمامات إزاء نشاطات يشعر بأنه بإمكانه التحكم فيها، والتي يعتقد بأنها تقوده إلى منافذ إيجابية؛

- تنتج المنتظرات كما هو الحال بالنسبة للإحساس بالكفاءة، عن التعلّمات التي اكتسبها الفرد، بخصائصه الذاتية، في سياقات معينة... ؛
- من خلال رسم أولي للاهتمامات، يحدد الفرد لنفسه أهدافا وينخرط في نشاط لتحقيقها؛
- تخضع كل من عملية تحديد الأهداف وعملية تحديد النشاط للإحساس بالكفاءة وتتأثر بالمنتظرات؛
- تترتب عن النشاط نتائج تقود بمفعول رجعي، إلى تعديل الإحساس بالكفاءة والمنتظرات.

إن هذه السيرورة تعاود باستمرار وتقود إلى ثبات الاهتمامات. لإيضاح هذا التبيان العام، فلنتخيل تلميذا يعتقد بأنه قادر على القيام بأعمال المحاسبة وبأنه سيجلب من هذه الممارسة ارتياحات وذلك من خلال تجاربه السابقة. وسيبحث عن مزاولة نشاطات مهنية كأمين خزانة النادي الذي يعد عضوا فيه (الهدف)، إذا نجح فعلا في شغل هذه الوظيفة (النشاط). فيمكن له، انطلاقا من فحص نتائج نشاطه، مراجعة إحساسه بالكفاءة ومنتظراته بالزيادة أو النقصان، مما يقود إلى تعزيز أو خفض اهتماماته بالمحاسبة.

بفعل بعض التخصيصات، يمكن النموذج السابق أيضا من إبراز تكوين الاختيارات الدراسية والاختيارات المهنية. من خلال اهتماماته يعبر الفرد عن اختيار أولي، ثم ينخرط في نشاط يتيح بداية الإنجاز (اختيار شعبة، تدريب...). تقود نتائج هذا الإجراء إلى إعادة تقويم الإحساس بالكفاءة والمنتظرات، فقد يعزز الاختيار الأولي وقد يتخلى عنه. ترتبط هذه السيرورة، أكثر من السابق، بالسياق الاجتماعي وكذلك بالإمكانات المتاحة بالفعل على مستوى التكوينات أو المهن.

لقد تم التحقق من عدة فرضيات مستنبطة من هذه النماذج. يرتبط الإحساس بالفاعلية والمنتظرات بتعالق كبير مع الاهتمامات، بقدر 0.50. إن تأثيرات هذه المتغيرات تزايدية (يستمر تأثير الأولى عندما توضع الأخرى تحت المراقبة). إن الاستعدادات في ارتباط (ضعيف) مع الاهتمامات عبر الإحساس بالكفاءة (تختفي العلاقة استعداد – اهتمام عندما يوضع الإحساس بالكفاءة تحت المراقبة). إن الإحساس بالكفاءة له تأثير مباشر على الاختيارات المهنية وتأثير غير مباشر، ملحوظ أكثر، عبرالاهتمامات. ويصدق القول نفسه على المنتظرات (Lent et al., 1994).

3- 2 المقاربة المعرفية لسلوكيات التوجيه

3-2-1 النماذج العامة

في إطار هذه المقاربة، يعتبر الفرد المطالب بصياغة تفضيلات واتخاذ قرارات، وكأنه في مواجهة لمشاكل يتعين عليه حلها. لتحقيق ذلك، عليه أن يعالج معلومات. يتم التركيز إذن على النشاط الذهني للفرد. يتجلى المشكل الأكثر عمومية في مظهره، في تقليص الفارق بين تمثل لحالة راهنة (أنا متردد) وتمثل لحالة مأمولة (علي أن أكون قد اتخذت قراراً). نعتبرعلى وجه الخصوص، أن صياغة تفضيل ما يقتضي مقابلة معلومات متعلقة بالذات ومعلومات متعلقة بعالم التكوينات والمهن، بعد صياغتها ينبغي تحقيق هذه التفضيلات ومن تم تترتب سلسلة من المشاكل الجديدة.

إذا كانت مشاكل التوجيه فعلا«مشاكل»، فهي تعد مشاكل من نوع خاص. وهي غير محددة: المعطيات غامضة، متداخلة، عديدة ولائحتها لا تقفل دائما بشكل نهائي. إن التقعيد الاستنباطي لهذه المشاكل وإن كان يفيد في المعالجة المنطقية لها، لن يقدم نتائج مرضية إلا في حدود ضيقة. غير أن هناك دائما حلولا عديدة ممكنة لهذه المشاكل. بشكل عام، لا يتم إيضاح سوى بعض منها وليس بالضرورة أحسنها، ولا نتوفر على معايير دقيقة لانتقاء واحدة منها. لذلك وجب إيجاد سيرورة للتقسيم، ويظل هامش الشك حول نجاعة الحل المحتفظ به في النهاية قائما. وأخيرا، إن هذه المشاكل غالبا ما تكون لها دلالة عاطفية قوية: تستدعي القيم وتلزم الشخصية.

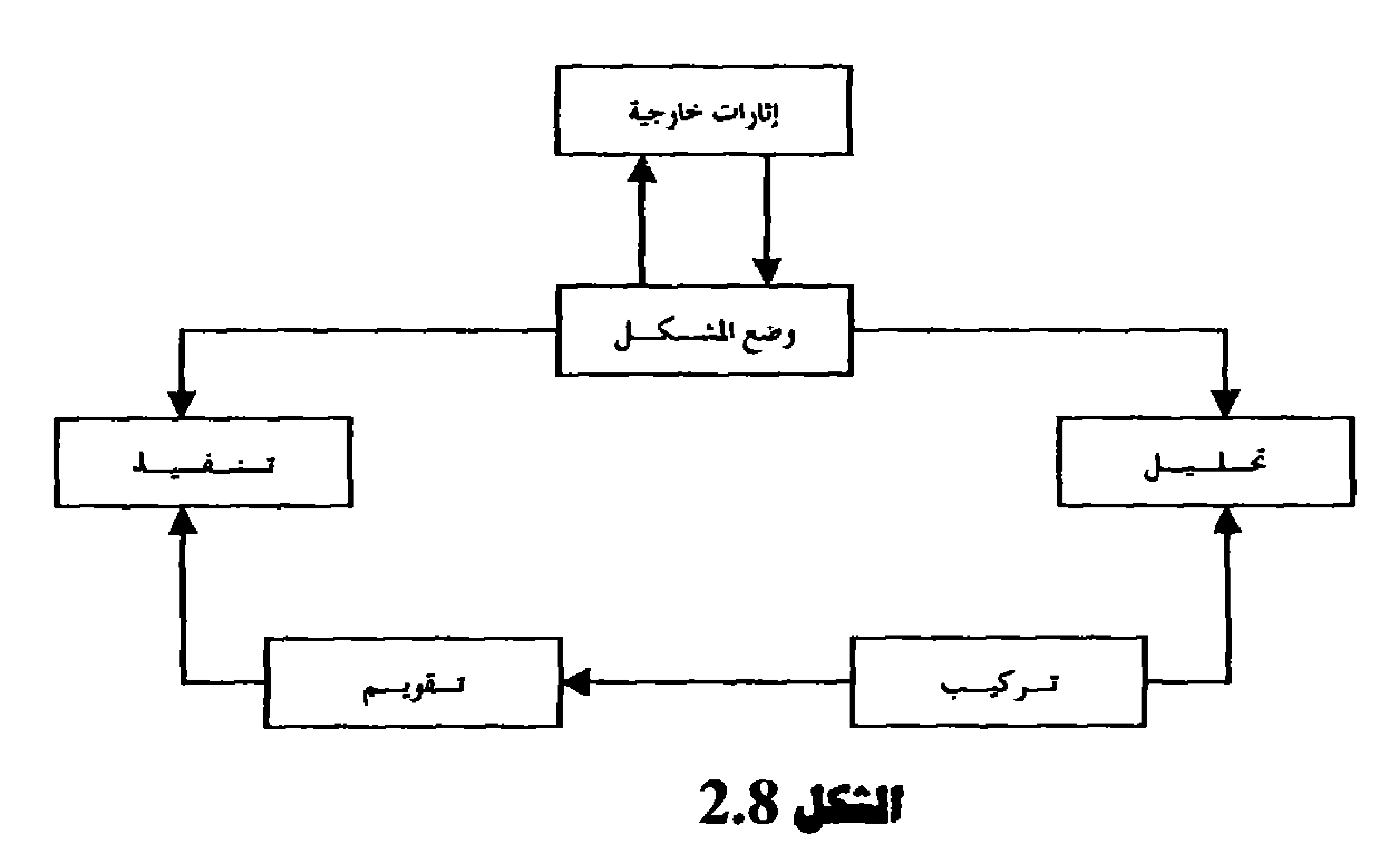
تعالج المعلومات التي يتوفر عليها الفرد بواسطة عمليات معرفية وعمليات ما وراء معرفية. تتعلق هذه المعلومات بالذات وبالعالم. وتختزن على شكل خطاطة تشكل بنية حركية تمكن في الوقت ذاته من استيعاب المعلومات الجديدة وإعداد حلول لمشاكل التوجيه. يمكن تحديد عمليات المعالجة على مستوى عام بشكل أو بآخر. سنرى قريبا بتحليل السيرورات الأساسية، أنه بالإمكان تصور هذه العمليات بشكل دقيق. نقتصر في التقديمات الإجمالية على عمليات عامة. يمكن إيضاح المقاربة المعرفية بنماذج عامة مقترحة من قبل بترسون (Peterson et al., 1991) ومن قبل هيتو (Huteau, 1982, 1992).

حدد بترسون وآخرون خمس سيرورات كبرى، معمول بها في حل « مشاكل الحياة». وكل سيرورة من هذه السيرورات تستوجت عمليات خاصة، بحسب المشاكل المعالجة، تعمل بشكل تسلسلي كماهو الشأن في كل تحليل للمشاكل (الشكل 2.8):

- وضع المشكل أو مرحلة «التواصل»: يحصل أولا الوعي بالمشكل، يدرك الفرد بعد استثارات خارجية خلال تدفقات أفكاره، فارقا بين حالة مثالية وحالة معاينة. يُجَلَّى المشكل سواء في بعده المعرفي أو في بعده الوجداني (ما هي مشاعري؟). في هذه المرحلة هناك تلقي وإرسال للمعلومات، لذلك يشار إليها بمرحلة «التواصل»؛
- تحليل المشكل: تصاغ معطيات المشكل في شكل تحليلي، كما تربط علاقات سببية تعالقية بين العناصر المكشوفة. في هذا المستوى يجلي الفرد مؤهلاته / استعداداته واهتماماته وقيمه، ويصقل معارفه حول التكوينات والمهن؛
- التركيب: يتجلى التركيب في اقتراح حلول. في البداية، يرجى اللجوء إلى التفكير التباعدي / التشعبي لاقتراح حلول مختلفة. بعد ذلك يمكن التفكير التقاربي من تقليص عددها؛
- التقويم: يُقَوَّمُ كل حل بحسب معايير مختلفة: قيم، نتائج متوقعة، منتظرات الآخرين، العلاقة: تكلفة / ربح... مما يقود إلى ترتيب الحلول المقترحة؛

- التنفيذ: يتعلق الأمر إذن بصياغة خطط عمل واستراتيجيات وتحديد بشكل واقعي أهداف وأهداف-فرعية، والقيام بجرد للوسائل الضرورية وللموارد المتاحة. قد تقود هذه السيرورة إلى اختلال جديد من شأنه أن يظهر مشكلا جديدا.

لا يخلو إطار هذا النموذج من التباسات: فلا نعرف ما إذا كانت السيرورات المقترحة تصف النشاط الذهني في لحظة معينة أو تصف تطور الاختيار خلال مرحلة أطول (ونسجل نفس الالتباس حول حلقة ADVP) (انظر الفصل4).



الشكل 2.8

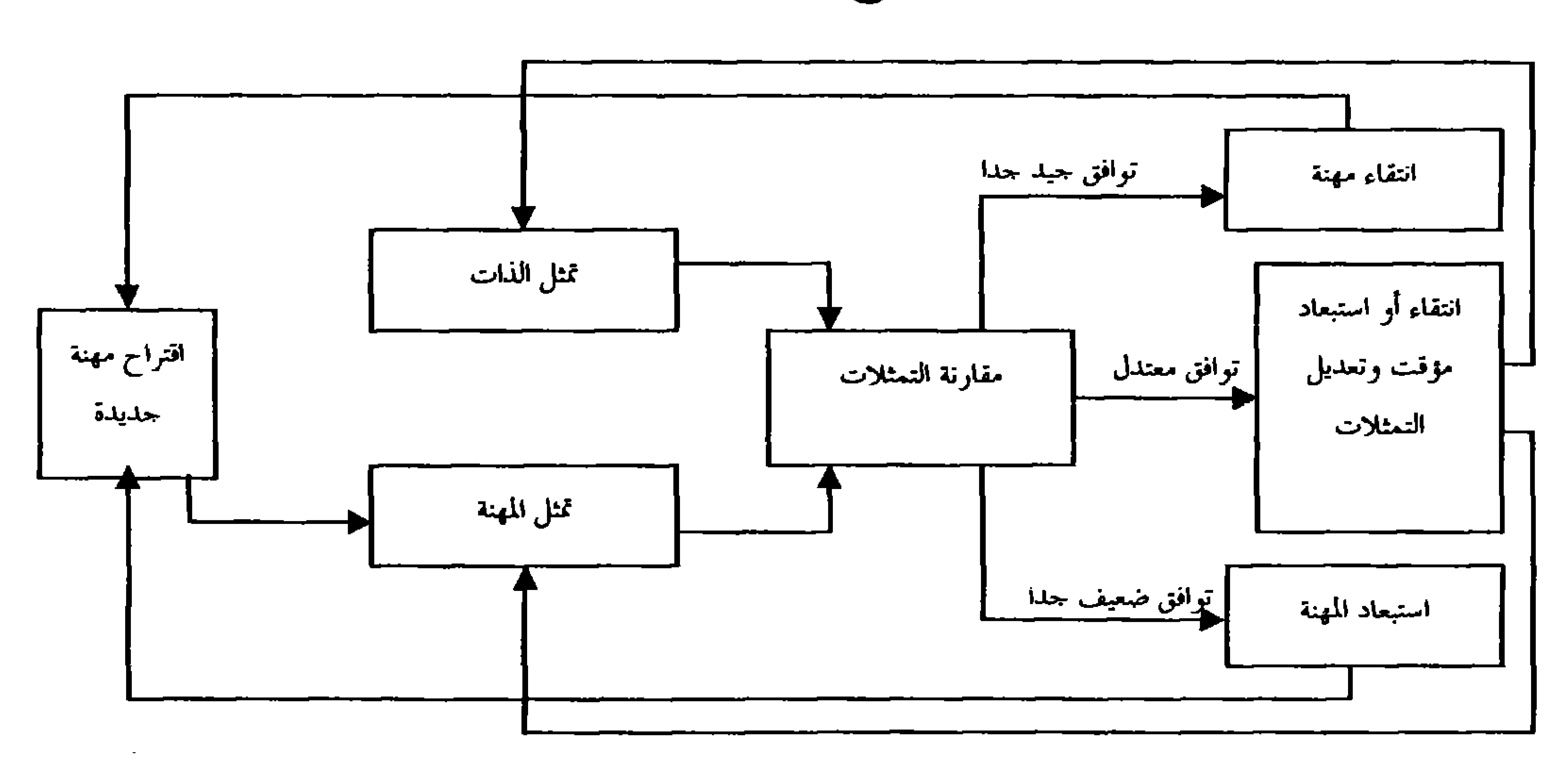
السيرورة المتبعة في حل مشكل ما في التوجيه

((Peterson et al., 1991) حسب)

إن النموذج المقترح من قبل هيتو، والأمر يصدق كذلك على النماذج المماثلة، أقل استلهاما من السيرورة العامة في حل المشاكل، ويهم مجموعة من الوضعيات أقل اتساعا. يهدف هذا النموذج إلى إبراز كيفية ظهور تفضيل لمجال من التكوين أو لنوع من النشاطات المهنية (انظر الشكل 2.9).

يتوفر الفرد بذاكرته على معلومة حول ذاته، مختزنة على شكل خطاطات مختلفة للذات، وتضعه في بعض السمات (تمثلات للذات). ويتوفر كذلك على معلومة حول العالم

مختزنة على شكل نماذج تصف التكوينات والمهن بواسطة بعض المميزات التي تعتبر وكأنها ضرورية (تَمَثُّلُ المهنة وتَمَثُّلُ شعبة التكوين). عندما يفكر الفرد في تفضيلاته تنشط لديه في الوقت ذاته صورة ما أو نموذج ما للذات، وذلك تحت تأثير ضغوطات خارجية أو من خلال تأملاته الخاصة. إذا كان المنشط هي صورة الذات، فإن الفرد سيعمل على تنشيط النموذج الذي يبدو مناسبا لها، أي الذي تربطه بها عناصر مشتركة (هناك معلومات أدق حول النماذج وصورة الذات ستتعرف عليها فيما بعد). إن هذا الارتباط الحاصل يفترض أن تكون المعلومة حول العالم مشخصنة. أما إذا كان المنشط أولا هو النموذج، فسيعمل الفرد على تنشيط صورة للذات تبدو مناسبة له. وعندما ينشط في الوقت ذاته النموذج وصورة الذات، فسيعمل الفرد آنذاك على تقويم التطابق بين هذين التمثلين. في حالة سوء التطابق، يستبعد مؤقتا الحل الذي كان مقترحا. في حالة حسن التطابق يحتفظ به مؤقتا. تستدعي الحالة الوسطية التحقق من جديد بخصوص المعلومة حول المهن وبخصوص المعلومة حول الذات. يعمل هذا النموذج على وصف النشاط الذهني في لحظة معينة، وبفعل التكرار المستمر لهذا النشاط قد تستقر التفضيلات تدرجيا. تتيح خطاطة مماثلة إبراز تراتبية التفضيلات.



الشكل 2.9

انتقاء التفضيلات المهنية (Huteau, 1982)

إن جميع النماذج المعرفية تقتضي حضور قِوَى التعديل أو المراقبة، سواء أكانت إرادية أم غير إرادية، وتنعت هذه القوى بـ «ما وراء معرفية». فهي التي تمكن من تحديد مستوى حلقة العمليات، واختيار كيفية ترميز المعلومة (الشفهية أو الصورية)، أو أيضا توزيع الإمكانات الانتباهية. تمكن كذلك الماوراء معرفية في مجال سلوكات التوجيه، من التقرير بين القسرية والنزقية (la compulsivité et l'impulsivité)، ومتى يتحتم إنهاء البحث عن معلومات جديدة؟ ومتى يمكن المرور من مرحلة إلى أخرى؟

تعتبر النماذج المعرفية نماذج للاقتران بين مميزات الأشخاص ومميزات البيئات. وباعتبارها نماذج للنشاط الذهني فإنها تتناول التمثلات (الذاتية) للفرد وللوسط، وليس الخصائص الموضوعية. فالاقتران إذن يقع بين صورة الذات وصور شعب التكوين أو المهن. إن هذه النماذج لا تختلف جذريا عن النماذج الكلاسيكية/ التقليدية، حيث إن الخصائص الثابتة لبعض صور الذات تقدم تعريفا للشخصية[1]. ويمكن أن نعتبرها شارحة لها. (يميز بترسون وزملاؤه بين مختلف نظريات الاختيار وتطور الميولات المهنية، من خلال مظاهر معرفية ذات أولوية). بيد أن النماذج المعرفية تعتبر أكثر دينامية من النماذج الكلاسيكية وأعقد منها، لأنها تستدعي العديد من المعالم الفردية أو الوضعياتية في عملية تفسير الاقتران. إن تحليل السيرورات السيكولوجية الأساسية المعتملة في سلوكات التوجيه — بناء تمثل للعالم الاجتماعي، وبناء تمثل للذات والاكتشاف وعملية اتخاذ القرارات — يقع على امتداد مباشر للنماذج المعرفية العامة المذكورة سابقا. وهذا هو موضوع الفقرات اللاحقة.

3-2-2 تمثل العالم الاجتماعي

*** تعريف التمثلات ووظائفها**

ترتبط الأشكال التي يمكن أن يتخذها نشاط الفرد بشكل مباشر بالتمثل الذي يحمله عن العالم الذي يتواجد ويتحرك فيه. إن التمثل هو بناء ذهني حول موضوع ما، وهو تنظيم

---

[1] في اصطلاحات الإطارات وأشكال التماهي المقدمة في خلاصة الفصل 3، اعتبرت هذه الخصائص الثابتة لصور الذات وكأنها مميزات لأشكال ذاتية للتماهي، يبنى فيها الفرد.

لمجموعة من المعلومات والمعارف المتعلقة بهذا الموضوع. ويتضمن كذلك هذا المفهوم عملية مواكبة الوعي بخصائص الموضوع، سواء تعلق الأمر بالأحاسيس العامة إزاء الموضوع، أو بأحاسيس إزاء هذه العناصر أو ببعض الصفات. إن التمثل ليس مجرد نسخة من الموضوع بل له طابع دينامي، ويؤدي دورا في معالجة المعلومة. فهو في الوقت ذاته حالة انتقالية وسيرورة وواسطة معرفية.

يعطي سيرج موسكوفيتشي (Serge Moscovici, 1961) وظيفتين كبيرتين للتمثل، وظيفة المَوْضَعَة (Objectivation) ووظيفة الإرساء (Ancrage). إن الموضعة تجعل الأشياء واقعية / ملموسة: «تزيل التطرف الدلالي بتجسيده، وقد تذهب إلى تشييئ وتطبيع الموضوع، فهي تجعل من التمثل واسطة بين المفهوم والمُدَرَكِ أو الصورة الذهنية. بمنحها رؤية عامة مكتملة نسبيا عن الموضوع. ويتيح التمثل إدخال معلومات جديدة و« تدجين الغريب»»، وهذه هي وظيفتها الإرسائية.

يمكن وصف التمثلات[1] الأساسية التي تؤثر في سلوكات التوجيه بالتمثلات الاجتماعية، وذلك لكونها تبنى خلال التفاعلات الاجتماعية وتؤدي وظيفة اجتماعية (تسهيل سيرورة التواصل والمساهمة في تلاحم المجموعات) (انظر (Jodelet, 1984)). إن تمثل مختلف تمظهرات العالم الاجتماعي يمكن أن يكون له تأثير في سلوكات التوجيه. إن الموضوعات الناجعة قد تكون مفاهيم عامة كالعمل، النجاح... أو أيضا الميكانيزمات السوسيو- اقتصادية كالبطالة والمهن. سوف نتناول بالتحليل قريبا تمثل موضوع متميز: الفرد ذاته. وسنسلط الضوء على وصف التمثلات وعلى طريقة اشتغالها وتطورها.

بشكل عام، يتم إدراك التمثلات الاجتماعية بتحليل الخطاب الذي ينتجه الأفراد مع مجازفة محتملة، وهي الحكم بفقر تمثلات من لديهم إمكانيات تعبير محدودة. لكن هذه التمثلات يمكن أن تستنتج أيضا انطلاقا من السلوكيات. وهكذا وباستعمال طرق الملاحظة

---

(1) إذا كانت التمثلات الاجتماعية للمهن عنصرا هاما في صياغة التفضيلات المهنية، كما تسلم بذلك عدة نماذج (وتبينه عدة أعمال)، مقدمة في الفصل 3، فإن بعض التمثلات التي يمكن أن ننعتها ب «الحميمية» قد تؤدي دورا في ذلك. إذ تحيل على استثمار «متخيل» الذات في بعض المهن (انظر الفصل 3 ، ص. 135 – 137).

في علم النفس الحيواني مثلا، تم بيان أن التمثل المجنس للنشاطات المهنية (أو لنشاطات تثير نشاطات مهنية) كان ملازما لظهور الكلام أو حتى سابقا له (Weinraub et al.,1984).

كثيرا ما نعتقد أنه من اللائق أن نُقَعِّدَ لاستنباط التمثل بحمل الفرد على تقديم لائحة من السمات (أو الصفات والمواصفات والأبنية والأبعاد والعناصر...) إذا منحنا لهذه السمات إطار سلالم المدى (échelle d'intervalles)، يصير التمثل إذن نقطة في فضاء متعدد الأبعاد. إن اختزال التمثل في لائحة من السمات يتيح تسهيلات لوصف مضمونها وبنيتها. ويصير بإمكاننا تمييز المضمون بطبيعة السمات المدرجة، وبوضع الموضوع على هذه السمات وكذا موقف الفرد (المحايد أو المقوِّم). فمثلا، بالإمكان تمييز مهنة ما، من خلال المداخل التي تتيحها وبطابعها غير المكتمل (قد يعتبر الفرد بأن هذه السمة لا تتضمن سوى نوعين من المهن: المهن ذات الأجر المرتفع والمهن ذات الأجر المتواضع)، وانطلاقا أيضا من التقويم السلبي الذي يعمد إليه الفرد حول هذه الخاصية. إن جرد السمات يمكن من تحديد عدة خصائص بنيوية للتمثل، ومنها درجة تمايزه، تنظيمه التراتبي وازدواجيته. يصير التمثل أكثر تمايزا كلما وظف الفرد عددا كبيرا ومتنوعا من السمات، وكلما أجرى على هذه السمات تقسيما دقيقا. بالإمكان إبراز تنظيم تراتبي عندما تشمل سمات عامة نسبيا سمات أقل منها عمومية. وأخيرا، قد تفهم الازدواجية أو تقاس انطلاقا من الحضور المتزامن لسمات مقومة بالإيجاب وسمات مقومة بالسلب. يتجلى التقعيد الاستنباطي البديل والصادر بشكل مباشر عن البحث حول تنظيم المعارف والذكريات بالذاكرة، بحسب تركيز الانتباه على هذه السمات أو تلك، وبتغير موقف الفرد في تقديم التمثل كشبكة من الخطوط تتضمن عقدا وروابط.

* اشتغال التمثل: الانحرافات

إن طريقة اشتغال التمثل تسعف في فهم كيف أن الواقع ومنه واقع النشاطات المهنية غالبا يعاد بناؤه ويُغَيَّرُ. ومن تم فقد نجد أحيانا أن بعض اختيارات التوجيه تنقصها النجاعة، فتصير مخيبة للأمل حينما يفرض الواقع نفسه. وعندما يتحتم على الفرد بناء تمثل حول مهنة

ما، يجد ذاته أمام معلومات غالبا وفيرة، تتمظهر عامة في شكل متباين جدا: شهادات، عناصرللتحليل، آراء جاهزة، صور... يبدو تحليل كل هذه المعلومات، في الشروط العادية للتفكير حول المهن، أمرا مستحيلا. وقد يتطلب جهدا ذهنيا فجا وعملا حقيقيا. إن الفرد الذي يفكر في المهن وفي مستقبله لا يعبِّئ جميع إمكاناته على مستوى الانتباه والتفكير المنطقي. بل يتبنى غالبا منهجا في التفكير ينعت أحيانا بـ«الطبيعي» أو«الاجتماعي»، ويتميز بـ «أولوية الاستيعاب» (موسكوفيتشي). إن التفكير لا يتلاءم ولا يتغير باعتبار الواقع، بل إن الواقع هو الذي يتغير بالأحرى بحسب التفكير. إن هذا المنهج في التفكير يخلط بين المكافآت والمستلزمات، وبين التعالقات والأسباب، كما يستخلص قياسات (تشابهات) ويقينيات وليس فقط فرضيات. وبذلك يختل التمثل الذي يبنيه الفرد حول ذاته أو يتبناه ويتقولب / يتروسم، كما يختزل الموضوع في بعض السمات، غالبا ما تكون تقويمية. إن هذه القولبة تتعمق عندما يساءل الفرد، فيعتريه «ضغط الاستدلال» الذي يقوده إلى تخيل واقع اجتماعي انطلاقا من عناصر يتوفر عليها وغير موثوق بها.

عندما يكون عمل صياغة التمثل أكثر نسقية، تتمظهر مصادر أخرى للانحراف. إن المعلومات، بالنظر إلى وفرتها مقارنة مع قدرات الفرد في معالجتها، تستوجب التفييء. غير أن هذا التفييء هو أيضا مصدر انحراف. إذ يبالغ في تقديرالتشابهات بين العناصر المجمعة (تأثير الشبه)؛ أما العناصر المتواجدة في فئات مختلفة فيضعف تقديرها (تأثير التباين). لذلك فإننا ندرك بسهولة القواسم المشتركة بين النشاطات المهنية المجمعة تحت نفس التسمية المهنية أكثر مما يفرقها. إن الاستقطاب العاطفي هو عامل آخر للانحراف. تولى أهمية كبرى كذلك لعناصر التمثل التي تمثل ما نطمح له وكذلك التجارب التي نمتلكها. إن الشباب ذوي الدوافع الإيثارية سيصفون مهنة الممرضة أساسا بكفايات اجتماعية تفترضها، والتي تشكل نواة التمثل. ومن ليس لهم هذه الدوافع، سيركزون على كفايات تقنية، وتصير بالتالي الكفايات الاجتماعية «سطحية».

تعتبرالحاجة إلى الانسجام المعرفي المركزية في نظرية التنافر المعرفي عند ليون فيستنجر (Leon Festinger, 1957) مصدرا للاختلال. من أجل الحصول أو الحفاظ على معارفه،

وغالبا لحماية نظامه الاعتقادي، يلجأ الفرد إلى استراتيجيات لتطوير المراقبة على المعلومات: إدراك انتقائي، نسيان انتقائي، البحث النشط والموجه عن المعلومات. إن هذه الاستراتيجيات هي بمثابة معوقات في تعديل الانحرافات التمثلية القائمة. وقد تكون أيضا مصدر مغالطات جديدة. ونشير إلى أن خفض التنافر المعرفي يمكن أن يحصل بتغيير مواقف الأفراد. فإذا أولى هؤلاء أهمية إزاء عناصر معرفية تنافرية مثلا بتعديل قيمهم، فسينخفض هذا التنافر، وبالتالي يصير مقبولا. نلاحظ أن هناك أسباب عديدة تجعل التمثل المبني عند الأفراد حول المهن مختلفا عن التمثل الذي يقدمه لهم خبراء بعد عمل نسقي من الملاحظة والتحليل. إننا هنا بعيدون عن اقتراح هولاند الذي يعتبر بأن ديداكتيك الإعلام المهني ضرورة (Huteau, 1997).

*** تطور التمثلات**

إن التمثلات تتطور، ويرتبط تطورها بمستوى النمو السيكولوجي عند الفرد. ويرتبط على الخصوص بمستوى نموه المعرفي وبتجاربه السابقة. فعندما يكتسب الطفل مهارة التحكم في العمليات المنطقية كالتعداد la sériation والتعدية la transitivité والتصنيف la classification مع تضمين التقسيمات inclusion، تصبح آنذاك رؤيته للعالم أكثر بنيوية وأكثر تعقيدا. ويحدث نفس الشيء فيما بعد حيث يصير متسلحا بمفاهيم حول السببية والاحتمالية. لنأخذ مثال تراتبية المهن من حيث مكانتها: انطلاقا من المراهقة، يرتب الأفراد مجموع المهن بحسب مكانتها، وتقريبا بنفس الطريقة كما[1] هو الشأن عند الراشدين، وهذا غير متيسر إلى غاية سن 11 أو 12، وذلك لأن هذه القاعدة الاجتماعية لم تكتسب بعد. فحينما نطلب من أطفال أن يرتبوا مهنا بحسب مكانتها، يستعصي عليهم فهم ذلك: إما أن يشيروا لأول وهلة إلى مهنة الأب أو ما يأملونه ثم يضعون الباقي على نفس المستوى. وإما أن يرتبوا المهن وفق معايير تقتصر على النفع الاجتماعي، أو أيضا أن يمنحوا «المكانة» انطلاقا من التناسبية المفروضة والمتعلقة بالجنس (مثلا تعتبر المهن الأكثر شرفا

---

[1] مع بعض الاختلافات المرتبطة على الخصوص بوضعها داخل النسق المدرسي (انظر الفصل 3).

بالنسبة للفتيات هي المهن الأنثوية كما يعرفونها). وحتى يكتب لها الرسوخ، تقتضي تراتبية المكانة قدرة على ترتيب هذه الموضوعات الاجتماعية المرتبطة بالمهن، كما تقتضي قدرات تجريدية أساسية لجعل المكانة وكأنها نتاج عملية تحليل لعدة مميزات كالمدة الدراسية والمداخيل المالية والمسؤولية في العمل، الخ.

منذ الطفولة إلى المراهقة، وحتى أثناء المراهقة، تثرى التمثلات وتنتظم وتصبح أكثر مرونة وأقل ارتباطا بالنسبة للإدراك أو الفعل. يتمظهر كذلك ثراء التمثلات من خلال القدرة على سرد عدد كبير من المهن ووصفها بواسطة معايير عديدة. إن التنظيم المتصاعد للتمثلات يترجم بتجميع واصفات تستعمل في فئات مرتبة، وتترجم أكبر مرونة بالقدرة على ترتيب المهن وفق رؤى عديدة. وأخيرا يمكن التعرف على حركة اللاتمركز المعرفي، التي تتم طوال مرحلة الانتقال من الطفولة إلى المراهقة، من خلال طبيعة المعايير المستعملة لوصف النشاطات المهنية، في حين أنه عند نهاية الطفولة، تتعلق غالبية هذه المعايير بإدراك النشاط المهني وغايته القريبة. ونلاحظ باستمرار ظهور معايير تمثل خصائص للمهن أقل وضوحا، مثل الشروط المتعلقة بالتكوين والإطار والمبادلات الاجتماعية المتعلقة بالعمل... ويتمظهر اللاتمركز كذلك بالميل إلى إحلال سببية موضوعية مكان سببية سيكولوجية في تفسير الظواهر الاجتماعية. وهكذا تفسر البطالة أحيانا بكسل الأفراد وغالبا بالوضعية الاقتصادية.

إذا كان تطور التمثلات تابعا للتطور المعرفي، فهو خاضع أيضا للتجارب المعيشة، وهذا ليس ألبتة غريبا، بل يظهر بجلاء عندما نقارن الخطابات حول المهن عند الشباب اليافعين المتمدرسين وعند الشباب اليافعين الذين يزاولون نشاطات مهنية. ويلاحظ أن الأوصاف المهنية المتعلقة بمناخ العمل وبالعلاقات التراتبية أو أيضا بالتطابق بين الحياة المهنية والحياة الأسرية متواترة بين المجموعة الثانية وشبه غائبة عند المجموعة الأولى.

*** التمثل والتفييء**

إن نظرية التفييء عند إليانور روش (Eleanor Roche, 1978)، على الرغم من بعض حدودها (انظر (Huteau, 1991))، تقدم إطارا يسعف في فهم التمثلات

الاجتماعية للمهن ولشعب التكوين المؤدية لها، ويمكن من فهم كيفية حدوث الربط بين تمثل العالم وتمثل الذات. تحدد الفئات في التصور المنطقي للتفييئ ببعض سمات التعريف: فحتى يصير عنصر ما عضوا في هذه الفئة، عليه ويكفيه أن يمتلكها. وكنتيجة لذلك، تصبح جميع العناصر التي تشكل الفئة وكأنها متكافئة وواضعة للحدود بين الفئات بدقة بالغة. إن جميع الفئات المرتبطة بعلاقات التضمين تمتلك نفس الخصائص. ويقابل روش هذا التصور المنطقي بتصور سيكولوجي يعتمد مبدأين: مبدأ الاقتصاد ومبدأ الواقعية. من أجل أسباب اقتصادية معرفية، من مصلحة الفرد أن يستعمل فئات واسعة جدا. أي أن يشتغل على مستوى عال جدا من التجريد. بيد أن شروط تكيف جيد تقود غالبا إلى اعتبار خصوصيات الوضعية، ومن ثم اختيار مستوى أقل تجريدا. على الفرد، وهذا هو المبدأ الأول، أن يحقق توافقا بين الشروط المتعارضة في الاقتصاد وفي عملية التكيف. أما المبدأ الثاني فيصرح بأن الفئات غير مصطنعة، بل ترتبط ببنية العالم المُدْرَك. في هذا التصور للفئات، لم تعد هناك أية مميزات ضرورية وكافية لتحديد الانتماء للفئة. فهذه الأخيرة تستنج انطلاقا من عدة سمات متعالقة، غير متوفرة بالضرورة في جميع الأمثلة الفئوية، ويترتب عن هذا عدم تكافؤ نماذج الفئات. كما أن بعضها تصير أكثر تمثيلية للفئة من غيرها، إذ تظل نماذج وليس أكثر من ذلك. بالنسبة للشباب، نجد أن من يتردد منهم على الشعب التكنولوجية يعتبرون نموذج العامل هو الذي يشتغل في البناء (الأوراش الكبرى) مع سلسة كاملة من الأوصاف السلبية. ويتم ترتيب الأمثلة الفئوية على ممال النمطية gradient de typicité. وتصبح الحدود بين الفئات مبهمة. إذا تعقد التنظيم الداخلي للفئات تتعقد كذلك العلاقات بين هذه الفئات. في مجموعة فئات منظمة تراتبيا بفضل علاقات التضمين، تعطى الأولوية لمستوى معين - المستوى القاعدي- ويبلغ التمايز بين الفئات في هذا المستوى، بعمل ذهني ثابت، أقصى مداه.

تصبح العديد من سيرورات معالجة المعلومة متيسرة عندما تتناول الأمثلة النمطية: ويتم الحكم بشكل سريع على انتماء أو عدم انتماء هذه الأمثلة للفئة. فهي التي تُذكَرُ أولا عندما يتم تعداد الأمثلة الفئوية، كما تستذكر بشكل سريع. وتتم عملية استيعاب الفئات، سواء في تجارب التعلم أو خلال سيرورة التطور، انطلاقا من الأمثلة النمطية. ويعتبر المستوى

القاعدي هو المستوى الأكثر تجريدا، حيث تمثل الفئة بصورة ذهنية. ففي هذا المستوى يشار إلى الموضوعات بشكل تلقائي. إن الفئات من المستوى القاعدي هي التي تكتسب أولا. إن هذه النظرية في التفييء تتعلق مباشرة بالتمثلات الاجتماعية التي تهم سلوكات التوجيه. إن المعلومات المتعلقة بالشعب والمهن (وكذلك تمثل الذات، كما سنرى ذلك فيما بعد) تختزن في فئات ممركزة على أنماط، وتنتظم تراتبيا حول مستويات تختلف من حيث أولويتها.

3-2-3 تمثل الذات

إن اختيارات التوجيه غالبا ما تكون محاولات لتحقيق فكرة ما يمتلكها المرء عن ذاته. من المؤكد أن دونالد سوبير هو أحد الأوائل الذين أشاروا، تحت تأثير كارل روجرز، إلى دور صورة الذات في نشأة التفضيلات المهنية:

«بالتعبير عن تفضيلاته المهنية، يقول [سوبير] سنة (1963)، ينقل الشخص فكرته عن ذاته بعبارات مهنية، وعلى نفس المنوال حينما يلج مهنة ما يبحث في اتجاه تحيين هذه الفكرة عن الذات. فالمهنة بهذا المعنى، تمكن من لعب دور يمثل الفكرة عن الذات».

سوف نتناول بالتمحيص في الفصل3، إسهامات سوبير في سيكولوجية التوجيه. التي تتناول أيضا تطور التوجهات المهنية. ويظهر بأن الذات، المتصورة كتمثل ذهني نمتلكه عن شخصيتنا، أو بشكل أعم كعنصر تعريفي، تؤدي دورا مركزيا في سيرورة صياغة وتحقيق طموحات / مقاصد المستقبل. ويمكن فحصها من منظور بنيتها ومحتواها أو من منظور الوظائف التي تؤديها.

*** أبعاد الذات**

يمكن أن نميز بين بعدين كبيرين للذات: بعد معرفي – نتحدث هنا عن مفهوم الذات (self concept) – وبعد وجداني، ونقصد هنا تقدير الذات (self esteem). ويضاف أحيانا بعد ثالث «سلوكي» يتعلق بتقديم الذات، ويختلف الأفراد في قدرتهم على التحكم فيه (self monitoring)، ويستدعي التمييز بين ذات عمومية خاضعة لقواعد اجتماعية وذات خاصة وشخصية (Martinot, 1995).

إن الذات، من المنظور المعرفي، كما هو شأن التمثلات الاجتماعية، هي عنصر لذاكرتنا، وعقدة في شبكة ذاكرتنا الترابطية. فهي تشكل حسب كيلستروم «بنية من المعارف التقريرية النشطة في ذاكرة العمل» (Kihlström et al., 1992). وباعتبارها تتضمن أوجها عديدة[1] فإنها: « تشمل مختلف الصور والأخاطيط والتصورات والأنماط والنظريات والأهداف والمهمات» (Markus & wurf, 1987). إذا حددنا مفهوم الذات باختزاله في لائحة من المميزات كما كان الشأن بالنسبة للتمثلات الاجتماعية، نستطيع تقديم هذه الأخيرة في شكل تراتبي. وهذا المنظور هو الذي تبناه إيكوير (Ecuyer, 1978). بعد أن حدد مفهوم الذات كـ: «هيئة منظمة لتصورات الذات مقبولة لدى الوعي»، طلب من أفراد من أعمار مختلفة أن يصفوا ذاتهم فتوزعت العناصر الوصفية المجمعة على خمس فئات كبيرة:

- الذات المادية، تضم الإحالات للجسد وما يمتلكه الفرد؛
- الذات الشخصية / الشخصانية، تضم جميع المميزات السيكولوجية؛
- الذات المتكيفة تتمثل في ردات فعل الفرد إزاء تمثلاته عن نفسه؛
- الذات الاجتماعية، وتجمع كل ما يتعلق بانفتاح الفرد على الآخرين وعلى التفاعلات الاجتماعية؛
- الذات – اللاذات، وتجمع التصريحات التي يشير فيها الفرد إلى أحكام حول الآخرين وحول ذاته أو ما يصفه عن غيره.

كل فئة من هذه الفئات تنقسم إلى فئتين فرعيتين، تنقسم بدورها إلى عدة فروع – فروع الفئات. لنأخذ مثلا فئة «الذات الشخصية»، فهي تولد الفئات الفرعية «صورة الذات» و«هوية الذات». فبالنسبة لصورة الذات، نجد: تطلعات؛ تعدادات الأنشطة؛ مشاعر وأحاسيس؛ أذواقا واهتمامات؛ قدرات واستعدادات؛ مميزات ونقائص. أما بالنسبة لهوية الذات، فنجد إحالات بسيطة للاسم؛ والعنوان؛ والسن؛ والجنس؛ وإحالات للإطارات وللأدوار؛ وإحالات لمتانة وثبات صورة الذات؛ والقدرة على التفهم الذاتي؛ وإحالات على فلسفة الحياة والاختيارات الإديولوجية.

---

[1] تم وصف ذلك في الفصل 3 (الخلاصة) كنسق لأشكال التماهي الذاتوية التي يبني فيها الفرد ذاته ويتماهى بها.

ويمكن أيضا أن نبني تراتبيات من نوع آخر، باعتبار درجة الخصوصية في أوصاف الذات. حيث نجد بالقاعدة أوصافا للذات منسوبة لسياقات معينة، ويخف ذلك كلما ارتقينا في التراتبية. إن التعميمات حول الذات تتسع أكثر فأكثر، أو بعبارة أخرى، تصير صورة الذات أكثر تجريدا.

*** ثبات ومرونة الذات**

كيفما كانت الطريقة المختارة لوصف تنظيم مفهوم الذات، يمكن أن نتساءل عن درجة ثباتها أو مرونتها. إن المقاربات الإكلينيكية والفارقية، المقربة بين مفهوم الذات والشخصية ومتغيراتها، تركز بالأساس على ثباتها. أما المقاربات التجريبية، المحللة للمتغيرات بحسب تغيرات الوضعيات فإنها تؤكد بالأحرى على مرونتها. إن مفهوم الذات في الواقع، هو في الوقت ذاته ثابت ومرن، فالمسألة تتعلق بمستوى الملاحظة ومستوى الظروف. فعدا الحالات التي نطلب فيها منه أن يقوم بجرد تمثلاته لذاته، يجد الفرد نفسه في وضعيات حيث يتاح له فقط التعبير عن جزء من قائمة تمثلاته لذاته. فيقتصر على تنشيط بعض عناصر مفهوم الذات، تلك التي تعتبر ناجعة في الوضعية التي يتواجد بها. قياسا على اشتغال الذاكرة، حيث يقصد بـ «ذاكرة العمل» المعارف «المفيدة» المنشطة في لحظة معينة وفق مهام خاصة. ونتحدث هنا عن «مفهوم لذات العمل». من وضعية إلى أخرى، ومن لحظة إلى أخرى، تحضر إذن بالوعي أوجه مختلفة عن مفهوم الذات. لكن هذا لا يعدم إمكانية توفر الفرد على أفكار عامة نسبيا وثابتة عن نفسه، والتي قد توجه سلوكه نحو أهداف بعيدة غير يقينية. ومن بين العناصر العديدة التي يستعملها كي يصف ذاته، يعطي الفرد أولوية لتلك التي تمثل تجاربه الأكثر ترددا أو الأكثر تميزا، أو التي تمثل اهتمامات قوية أو قيما هامة في نظره. إن هذه العناصر المركزية لمفهوم الذات ستكون ثابتة على الخصوص. وأخيرا، نسجل بأن تمثل الذات ليس معطى خاما، بل معطى يبنى ويعاد بناؤه. لقد بين أونطوني كرينوالد (Anthony Greenwald, 1992)، كيف أن الأنا (ego) كانت «كليانية»، أي أنها كانت تعمل على بلورة سلسلة من الآليات (التمركز على الذات، «المصلحية» أو الميل إلى

إزاحة المسؤولية خلال الأحداث المؤلمة، المحافظة المعرفية) التي تجعل الماضي في استمرار مع الحاضر وإكراهاته. ويقدم هذا البناء البيوغرافي بعض المزايا: يساهم في الحفاظ على انسجام التنظيم النفسي. وهو أيضا مصدر ثبات المجهودات التي تفرض على الفرد لبلوغ أهدافه. إن مختلف العوامل التي تم فحصها في الجزء الثاني من هذا الفصل (أشكال الذكاء، سمات الشخصية، الاهتمامات، القيم...)، هي عناصر ثابتة نسبيا لمفهوم الذات وهذا بديهي حينما تقوم على طرائق استبطانية خاصة.

*** البعد الزماني للذات**

يتحدد مفهوم الذات لدى الفرد ضمن أفق زمني. إن بعض إحالات الذات حديثة، وبعضها يرجع للماضي، والبعض الآخر يطل على المستقبل. نتحدث إذن عن «ذوات ممكنة» «sois possibles». إن إحالات الذات بعبارات أخلاقية، كما يشار إليها مثلا في نظرية علم النفس التحليلي بمثال الأنا والأنا الأعلى، يمكن اعتبارها كذوات مأمولة وممكنة. إن هذا البعد الزمني لصورة الذات مركزي بالتأكيد في إشكاليات التوجيه. حيث تتجه كل السلوكات على المدى المتوسط أو الطويل نحو المستقبل. وكما كتب نوتن «المستقبل بالنسبة للرجل العادي هو عالم «الموضوع – الهدف» والدافعية بشكل عام. فما يثير وينسق النشاط الحاضر في السلوك الإنساني هو الموضوع – الهدف. بالإضافة إلى كون غالبية الأشياء العامة التي يسعى الإنسان إلى تحقيقها تأخذ نسبيا وقتا طويلا. يتطلب الأمر إذن مدة زمنية هامة لتحديد مشروعات كهاته، كما يقتضي بنيات (وسائل – غايات) تقود إلى الهدف النهائي. ومن أجل فعالية أكبر، ينبغي توجيه وتنسيق النشاط الحالي بحسب هذه الموضوعات المعرفية الحاضرة في أفق زمني ممتد(Nutin, 1979, p. 310)».

* المظهر الوجداني للذات

إن للذات مظهرا وجدانيا، إذ نادرا ما يكون وصفها محايدا، وعادة ما ترافقه مشاعر عاطفية. كما أن غالبية العناصر التي تشكله تقويمية. ولعل ذلك نتيجة توليف سلسلة من التقويمات تشمل الأبعاد المركزية في مفهوم الذات. فالفرد يحمل إزاء نفسه شعورا شاملا، وتقديرا للذات قد يكون إيجابيا وقد يكون سلبيا. إن هذا المستوى من تقدير الذات، الثابت عامة، هو خاصية من خصائص الشخصية. فالأفراد لهم حاجة قوية لتقدير الذات تتمظهر خاصة في التطلعات المهنية. ومن أجل الحفاظ على مستوى مرض لتقدير الذات، يلجأ الأفراد إلى تطوير استراتيجيات متباينة جدا.وقد يسلكون النهج نفسه للحفاظ على مستوى معين من الانسجام المعرفي، وذلك بمراقبة تدفق المعلومات: حيث يتم تجاهل ما قد تؤدي منها إلى خفض تقدير الذات، وتستصغر أو تؤول على نحو يجعلها تفقد تأثيرها، كما يمكن أن يمضي البحث بشكل نشط عن معلومات أخرى تلغيها. فهذه استراتيجيات دفاعية تمكننا من فهم أننا نتذكر بشكل أفضل النجاحات بدل الإخفاقات، أو أن ننسب إلى أنفسنا بالأحرى وباستمرار مسؤولية النجاح عوض مسؤولية الفشل. إن الأفراد يستطيعون تجنب الوضعيات التي تسيئ تقدير ذاتهم ويبحثون عن الوضعيات التي تحسن اعتبارهم. أو كذلك أن يعمدوا إلى مقارنات اجتماعية موجهة، باختيار مجموعات مرجعية ومعايير للمقارنة، تنقلب لصالحهم. إن هذا البحث عن تقدير الذات قد يقود أحيانا إلى سلوكات مرضية في الوقت الحاضر ، لكنها غير ملائمة، أو قد تكون كارثية على المدى المتوسط أو البعيد: تفاؤل مفرط إزاء المستقبل/ تنظيم الفشل لتقليص أهميته مقدما/ البحث عن تثمين للذات خارج القواعد الاجتماعية/ تقليص الوعي الذاتي، وبالتالي تقليص الشعور بقلة الشأن/ تناول المخدرات المختلفة...

* مصادر الذات وتطورها

إن مصادر الذات متعددة، ولعل أهمها تلك التي تتشكل بالاستنتاجات التي يعمد إليها الأفراد على الدوام بشأن نتائج أفعالهم. فقد يلجأ الأفراد، خاصة المراهقين إلى خوض

أعمال غايتها الوحيدة هي معرفة الذات، وبشكل خاص المعرفة التقويمية للذات. تجري الاستنتاجات على الذات كذلك عبر التفكير في المعارف والعواطف والمشاعر وأشكال التماهي بشخصيات الآخرين. تساهم كذلك في تكوين الذات ذات مرحلية للظرفية. وفي الأخير تعتبر سيرورات التفاعل الاجتماعي مصدرا كذلك لإثراء الذات. فالفرد تحت شروط معينة، يستدخل أحكام الآخرين إزاءه (نتراءى ونرى أنفسنا بعيون الآخرين)، كما يعمد إلى مقاربات اجتماعية تتيح له الوعي بالتشابهات وبالاختلافات مع من يقارن نفسه.

هناك العديد من القواسم المشتركة لتطور تمثل الذات مع تطور الأشياء الاجتماعية، ويتبع تطور تمثل الذات الخطوط العريضة للتطور المعرفي والوجداني. كما يصبح تمثل الذات بشكل تدريجي أكثر ثراء، وأكثر تمايزا، وأكثر تنظيما وأكثر مرونة وأكثر تمركزا في السياق العاجل. لكن التوازي بين التمثلات الاجتماعية وتمثل الذات هو جزئي فقط. إن للبعد الوجداني في تمثل الذات أهمية أكبر مما هو قائم في العديد من التمثلات للأشياء الاجتماعية. كما أن تطور الذات يطبع دائما بالأزمات خاصة عند مرحلة المراهقة، غير أن هذا لا ينطبق على التمثلات الاجتماعية. من جهة أخرى يؤدي تمثل الذات دورا أكبر أهمية من التمثلات الاجتماعية في تنظيم التفاعلات بين الأفراد.

إن المراهقة، باعتبارها مرحلة انعطاف يقع فيه الانتقال من الطفولة إلى حالة الرشد، تطبع بتحولات سريعة وعديدة وبالغة الأهمية. من بين التحولات الجديرة بالذكر، هناك البلوغ الذي يتضمن تأثيرات عميقة على تمثل الذات، وبروز أشكال جديدة للمخالطة الاجتماعية، وبلوغ التفكير الصوري وتحولات الذات (Bariaud, 1997 ; Bariaud et Rodriguez Tomé, 1998). يصف الطفل ذاته أساسا، على عتبة المراهقة، من خلال أنشطته وسلوكاته العادية وبما يمتلكه وبعلاقاته بالمحيط الفيزيائي وبالأذواق وببعض سمات الشخصية. إن للمراهق فكرة أكثر تجريدا عن نفسه، وأكثر ثراء، إذ يميل إلى وصف ذاته بآراء ومشاعر ودوافع وقيم، وينزع إلى التحدث عن اهتماماته وشخصيته بدقة أكبر. وإذا كان المراهق يعرف نفسه بعبارات عامة، فهو يعي كذلك بأنه قد يتغير من سياق إلى آخر. يصف البعض سلوكهم بالأحرى انطلاقا من وضعيات خاصة (الذات المصلحية)، بينما ينطلق

آخرون من وضعيات عامة (الذات المبدئية)، وتظهر كذلك خلال المراهقة تساؤلات حول الصعوبة القائمة في التعرف على الذات. ومن ثم يحيط شك كبير وارتباك على الخصوص حول «الذوات المستقبلية».

إن نهاية المراهقة لا تدل على نهاية تطور الذات، فالتطور يتغير بحسب التجارب التي يعيشها الأفراد. إن الدخول في الحياة المهنية، في خضم سيرورة التنشئة الاجتماعية المصاحبة لها، يقود الفرد إلى وصف ذاته على أوجه جديدة وإلى تنسيب بعض الأوصاف القديمة للذات. إن حياة الراشد تنطبع كذلك بأزمات، وهي أزمات الذات، أو أزمات هوية (انظر الفصل3). لقد أثارت الأدبيات والسينما وكذلك التحليل النسقي أثارت الانتباه حول «أزمة وسط الحياة». فهذه الأزمة التي لا نضبط تكرارها بشكل دقيق، قد تتمظهر انطلاقا من الأربعينيات، في الوقت الذي تكون فيه وضعية الفرد المهنية والأسرية والاجتماعية مستقرة. وتتجلى هذه الأزمة في مساءلة الذات وتقود الفرد إلى خوض سيرورة الاختيار، وعند الاقتضاء إلى مراجعات لدوافعه وقيمه وأسلوبه في الحياة.

*** وظائف الذات**

تتمظهر وظائف الذات أساسا في معالجة المعلومات المنسوبة لها وفي توجيه السلوكات، وهما سيرورتان تتعلقان مباشرة بسلوكات التوجيه. رأينا كذلك بأن الذات مَعْنِيَةٌ بالمحافظة على حالة وجدانية إيجابية. وتعتبر صور الذات بمثابة إطارات استيعابية لكل المعلومات المتعلقة بالشخص. ويُبَئِّرُ (يُركِّزُ) الفرد بشكل مفضل انتباهه على المعلومة المتطابقة مع صوره لذاته. فهو يعالج هذه المعلومة بشكل سريع، يتذكرها ويسترجعها بيسر أكبر. وهذا هو تأثير المرجعية للذات (Kihlström et Cantor, 1984). في مجال العلاقات البين- شخصية، تعتبر صور الذات كمعايير تقويمية. إننا نحكم على الآخرين تلقائيا انطلاقا من الأبعاد التي نعتبرها ذات أهمية أكبر بالنسبة للذات. إن هذه الأحكام هي أقل دقة وأقل انسجاما ولا نستخلص بها إلا نتائج أقل عندما يتعلق الأمر بأبعاد أخرى. في مجال التوجيه يتأثر الفرد أكثر بالمعلومة حول المهن والمعالجة كمعلومة عن أشخاص مهنيين، والمتوافقة مع

صوره البارزة عن ذاته. تساهم الذات في توجيه السلوك بتحديد أهداف للنشاط. إن الأهداف المحتملة هي ذوات ممكنة. وقد تصير أهدافا حقيقية إذا اجتمعت شروط تتعلق بتقدير قيمتها وبالقدرة على بلوغها. إن تمثل الذات هو في قلب سيرورة اكتشاف مهن المستقبل وعملية اتخاذ القرار.

4-2-3 الاكتشاف والقرار

*** الاكتشاف**

تختلف وتتباين الذوات الممكنة من حيث طبيعتها. لقد طلب "كروس" و "ماركوس" (Cross et Markus, 1991) من أفراد تتراوح أعمارهم بين 18 و86 سنة، أن يذكروا ذوات ممكنة سواء بتمثيلها بمسالك مواتية أو بمسالك غير مواتية. ثم رتب إجابات الأفراد العديدة بحسب ما إذا كانت تهم الشخصية أو الجسد أو الصحة أو التربية أو الكفايات أو الأسلوب في الحياة أو المسؤولية الاجتماعية أو ساعات الفراغ. أما الذوات الممكنة المذكورة باستمرار بالنسبة للمجموعات المتراوحة أعمارها بين 18- 24 و25-39 سنة، فكانت تتعلق بالمهنة والأسرة. أما ما ذكر أكثر بالنسبة للمجموعات المتراوحة أعمارها ما بين 40-59 وأكثر من 60 سنة فهي الصحة والجسد والأسرة، على الرغم من قلة تكرارها تسجل دائما ذوات تتعلق بالمهنة. إن الذوات السلبية الممكنة في كل الأعمار تهم الجسد والصحة والأسرة، أما المخاوف المتعلقة بالمهنة التي تقدر بنفس التكرار عند الأعمار 18-24 كالمخاوف المتعلقة بالأسرة، فإنها تخف تدريجيا مع التقدم في السن لتختفي بالمرة عند الأعمار أكثر من 60 سنة. إن الذوات السلبية إزاء التربية والكفايات لا تلاحظ إلا عند الأعمار 18-24. وفي أصل ظهور الذوات الممكنة هناك دائما شروط اجتماعية تقتضي مهام يتعين القيام بها. وبالتالي فإن الفرد يستدمج عناصر للذات تتصل بهذه المهمة وبهذه الشروط. إن هذه العناصر ستشكل مفهوم الذات في العمل (Cantor et al., 1986). إن العديد من الذوات الممكنة المتعلقة بالمهنة قد يكون لها وجود عابر لا يلبث أن يزول، ومن ثم عدم ثبات الاختيارات. فلكي تستمر في البقاء ينبغي أن تواجه بأنماط من المهن، وهذه المواجهة يجب أن تنتهي بإيجابية.

إن السمات البارزة لصورة الذات، كما أشرنا إلى ذاك من قبل، ترتبط بسمات بارزة لأنماط من المهن. مما يقتضي ترجمة المعلومة حول المهن بعبارات سيكولوجية. إن هذا الارتباط قد يتيح «صلاحية» ذات ممكنة كائنة !، وقد يكون مصدر ظهور ذات ممكنة جديدة. فقد يصرح تلميذ بأنه يريد أن يصير مهندسا لعدة أسباب: التماهي بقريب، قبول طموح عائلي... ثم سيمتحن هذه الذات الممكنة بمقابلتها بالتمثل الذي يحمله عن مهنة المهندس. إذا علم أن دراسات الهندسة تفرض مستوى جيدا في الرياضيات، وبأن نشاط المهندس هو بالأحرى تقني – وهما سمتان تميزان نمط فئة «المهندس»، فقد يذهب إلى مساءلة نفسه حول كفاياته في الرياضيات وحول اهتماماته بالنسبة للتكنولوجيا. بعد هذه المساءلة قد تصير الذات الممكنة «مهندس» ذات صلاحية مرحليا، لتشكل بذلك جزءا ضمن قائمة الذوات الممكنة للفرد؛ وقد تضعف ثم تختفي. وقد نكون بصدد تلميذ لم يفكر قط في مهندس كذات ممكنة، فإذا بصورته الذاتية تُعْلِمُهُ بأنه جيد في الرياضيات، وبالتالي قد تحرض لديه هذه السمة بفعل ترابط فئة "المهندسين"، حيث يكفي أن أحد سمات النمط يميز المهندسين بـ «ممتاز في الرياضيات»». ومن ثم تظهر ذات ممكنة جديدة. إن الميكانيزمات الترابطية تفعل في الاتجاهين معا. فإذا ركز الفرد انتباهه على نمط من المهن، فإن سمات هذا النمط يمكن أن تُنَشِّطَ السمات المماثلة لها عن صورة الذات حينما تتواجد. ثم تصير مصدرا لظهور ذات ممكنة جديدة. إن هذه الآلية في الاكتشاف تسعف في فهم السر في انجذاب الأفراد بقوة نحو مهن معينة كلما تقلصت المسافة بين التمثل الذي يحملونه عن هذه الأخيرة وتمثلهم عن أنفسهم (Huteau & Vouillot, 1988) . وبالإمكان تأويل سيرورة الانتقاء للذوات الممكنة في إطار نظرية التوافق المعرفي، حيث يحتفظ بالذات الممكنة حينما تتوافق الذات بنمط المهنة.

في مرحلة الاكتشاف هاته، يقع إقصاء ذوات ممكنة، يفترض الاكتشاف قرارات دقيقة، وبالتالي يمكن أن نعتبر أنه لا مجال للتمييز بين سيرورة الاكتشاف وسيرورة القرار. علىالرغم من أن هذا التمييز هش فعلا، لكنه يبدو لنا ذا فائدة. ونقترح عبارة «اكتشاف »للإشارة إلى السيرورة التي يتم بموجبها الاحتفاظ في النهاية بعدد محدود (واحد أو اثنين) من الذوات الممكنة.

* النماذج الواصفة للقرار

غالبا ما تتخذ القرارات ضمن إطار يكتنفه الغموض والشك وبالاستناذ إلى تقديرات احتمالية. ولعل هذا يفسر كيف أن الأبحاث في هذا المجال ترتكز كثيرا على نظرية الاحتمالات، وكيف أن سيكولوجية القرار تحضر فيها الرياضيات حضورا قويا. لقد تمت صياغة فئتين من النماذج في إطار دراسة القرار: فئة النماذج التقريرية أو المعيارية التي تشير إلى طريقة التصرف العقلاني، ثم فئة النماذج الوصفية الدالة فعليا على كيفية التصرف. إن التمييز بين هذين النموذجين هو أمر بديهي، ذلك لأن النماذج المعيارية كانت تبدو بالفعل كنماذج واقعية (انظر (Michell et Krumboltz, 1984 ; Blanchard, 1996).

تعتبر النماذج الواصفة قديمة إلى حدا ما. ويعود أصلها إلى أعمال باسكال وفريمات خلال أواسط ق.17. وقد تم تطوير هذه النماذج خلال ق. 19. من قبل الاقتصاديين، حيث رأوا في هذا التجريد للإنسان الاقتصادي (l'Homo œconomicus)، باعتباره فاعلا «عقلانيا»، مشغولا بتوسيع أرباحه إلى أقصى حد ممكن مع تقليل مجهوداته. إن هذا النموذج للفاعل العقلاني قد استعمل في مجالات أخرى من العلوم الاجتماعية. ويعتبر رايموند بودن في إطار نموذج «الفردانية المنهجية»، أن إدماج القرارات الفردانية والعقلانية – المتعلقة بالاختيارات الدراسية على الخصوص – هو الذي يفسر الظواهر الماكروسوسيولوجية، كالعلاقة بين الأصل الاجتماعي وطول مدة الدراسة، علما أن هذه الظواهر ليست بالضرورة عقلانية (انظر المؤطر 3.2)

إن النموذج الذي يذكر باستمرار لإبراز هذه السلوكات العقلانية هو نموذج النفع الذاتي المأمول ((Utilité subjective espérée (SEU)) (Mullet, 1984). حيث يوجد الفرد أمام خيارين أو بديلين عليه أن يختار أحدهما. ويقود اختيار بديل ما إلى «حالات الطبيعة»، هما كذلك اثنان، لهما احتمال معين للظهور. ويشكل تأليف بديل وحالة للطبيعة « منفذا» أو حلا، بفائدة معينة (قيمة ذاتية) قد تكون إيجابية أو سلبية. وبالتالي فإن الفائدة المأمولة / المرجوة تحصل لبديل ما بجمع الاحتمالات المرتبطة بحالات الطبيعة. ويشير النموذج إلى أن القرار العقلاني يتجلى في اختيار البديل الذي يتوفر على

أحسن فائدة مرجوة. لنوضح الآن هذه المفاهيم من خلال مثال بسيط: لعبة طرة أو نقشة (pile ou face). يمكن أن نختار أن نلعب طرة أو نقشة (وهما البديلان / الخياران). فإذا لعبت طرة، قد تسقط القطعة على طرة أو نقشة (وهما الحالتان للطبيعة). ويحدث الشيء نفسه لو لعبت نقشة. وتتوفر حالات الطبيعة في هذا المثال على نفس احتمال الظهور (0.5). ويمكن أن تأخذ الحلول الأربعة القيم التالية (يتعلق الأمر بقيم موضوعية وليس بفوائد):

- ألعب طرة وتظهر طرة: أربح 100 فرنك؛
- ألعب طرة وتظهر نقشة: أخسر 70 فرنك؛
- ألعب نقشة وتظهر طرة: أخسر 10 فرنك؛
- ألعب نقشة وتظهر نقشة: أربح 50 فرنك؛

كيف يمكن ان أبلغ أقصى الربح، هل ألعب طرة أم نقشة؟ إذا طبقت النموذج SEU ألعب نقشة دون تردد. فإذا لعبت طرة وطلعت طرة القيمة المرجوة هي 50 فرنك (100×0.5 فرنك)؛ إذا لم تطلع طرة، القيمة (-35) فرنك (0.5× (-70)). أما القيمة المرجوة للخيار طرة فهي 15 فرنك ((50F-35F)، بعبارة أخرى، إذا لعبت عددا كبيرا من المرات، في 50 ٪ من الحالات أربح 100 فرنك، وفي 50 ٪ من الحالات أخسر 70 فرنكا، أربح إذن بالمتوسط 15 فرنكا. نفس الحساب يقود إلى قيمة مرجوة بـ 20 فرنكا إذا لعبت نقشة، فالقرار العقلاني بالتالي يقتضي أن ألعب نقشة.

المؤطر 3.2

نظرية سيرورة القرار المدرسي بحسب الموقع الاجتماعي لرايموند بودن **(Raymond Boudon)**

يقدم رايموند بودن تبيان نظريته في ثلاثة عشر مقترحا معلقا عليها (Raymond Boudon, 1973, p. 67-68).

1. في كل نظام مدرسي يستدعى الفرد إلى اتخاذ قرارات قد تحدد موقعه للبقاء أو عدم البقاء على عدد من نقط المسار، لنسميها ، ب، ج، د... أي خيارات «التوقف عند ب أم لا»؛ «التوقف عند ج أم لا»؛ «التوقف عند د أم لا».

⇦ يصرح الاقتراح (1) بأنه بالإمكان بلوغ مستويات من التعلم متمايزة وتراتبية. وتكمن الصعوبة في كون غالبية الأنظمة المدرسية تتضمن تشعبات تقود إلى مسارات أقل أو أكثر شرفا (مثلا: تعليم عام، تعليم تقني)، مما يجعل عملية وضع تراتبية عملية غير سهلة نسبيا، مثلا بين مستوى تعليمي عال في مسار أقل شرفا ومستوى تعليمي أخفض (يتمثل في عدد أقل من السنوات الدراسية) في مسار أكثر شرفا.

2. يقترن كل بديل وكل موقع اجتماعي بتكلفة وبربح مقدمين.

⇦ يشير المقترح الثاني إلى أن تكلفة وربحا مقدمين يقترنان بكل مستوى تعليمي. ويؤكد من جهة أخرى على أن الكلفة والربح المقدمين يختلفان بحسب الموقع الاجتماعي.

3. تقترن بكل بديل وبكل موقع اجتماعي مجازفة تختلف درجتها بحسب الأفرد.

4. يمكن أن نميز درجات من المجازفة مرتبة من الكلفات والأرباح المقدمة.

5. إن فائدة البديل دالة مرتبطة بدرجات المجازفة والكلفة والربح.

6. في كل موقع اجتماعي، تمكن توليفات المجازفة والتكلفة والربح المرتبطة بالبدائل من ترتيب فوائد هذه التوليفات.

7. إن الربح المقدم والمتجلي في درجتين متتاليتين في نظام المستويات الدراسية، مثلا ب أو ج، (أو بشكل متكافئ لعبارات البديل «التوقف على ب أو لا») يرتفع كلما كان الفرد، بفعل موقعه الاجتماعي، قريبا من المستويات الأعلى في النظام الطبقي الاجتماعي، وينخفض كلما كان قريبا من الدرجات السفلى.

8. إن التكلفة المقدمة تتمثل في درجتين متتاليتين في نظام المستويات الدراسية، مثلا: ب أو ج يرتفعان كلما انخفض موقع الفرد في النظام الطبقي.

⇦ المقترحان 7 و8 هما مقترحان جوهريان، إذ يمثلان بديهيات سوسيولوجية: يعتبر بلوغ مستوى الباكالوريا عوض الاقتصار على نهاية السلك الأول الثانوي، بالنسبة لابن إطار عال، وكأن له فائدة أكبر من ابن العامل البسيط.

9. تتدخل عند تقدير المجازفة عناصر كالسن (تقدم أو تأخر دراسي) أو النجاح الدراسي.

10. كل تأليف لدرجة من المخاطرة والكلفة والربح يمثل نقطة (درجة) في النظام المدرسي لفرد ينتمي لنقطة (درجة) في النظام الطبقي، ويحدد درجة الفائدة للتأليف بالنسبة للفرد.

11. كل الأشياء تتساوى، فضلا عن ذلك، تنخفض الفائدة إذا ارتفعت المجازفة، أو إذا ارتفعت التكلفة أو إذا انخفض الربح.

12. يصير القرار لصالح بديل ما أكثر احتمالا كلما كانت الفائدة أكبر.

13. هناك درجة قصوى للفائدة ترتبط بنوع من التوليف لا يستدرك ارتفاع التكلفة فيه بالربح إلا بمجازفة معينة.

⇦ يفترض الاقتراح 13 في بعض الحالات (مجازفة كبيرة وموقع اجتماعي منخفض)، أن الربح المحصل مثلا باستهداف مستوى (أ) بدل المستوى (ب) لا يوازن بارتفاع التكلفة.

إن النماذج التي تعتبر أساس البرامج المعلومياتية للمساعدة على القرار ، ليست واقعية (انظر الفصل 4). فحتى حينما يتم تعقيدها، مثلا بإضافة معالم تستحضر مفهوم المجازفة، نرى بجلاء أنها تصف برداءة سيرورة القرار عند فرد يواجه مشكل التوجيه المهني، كيف يمكن انتقاء البدائل / الخيارات التي سيطبق عليها النموذج؟ كيف نحدد حالات الطبيعة وطريقة تحويلها إلى قسمة ثنائية؟ إن الانخراط في مهنة ما أو في تكوين ما لا يقود دائما إلى النجاح أو إلى الفشل، فهناك بشكل عام حالات وسطية يتعذر تحديدها وتوقعها. كيف نقوم احتمالات ظهور حالات الطبيعة هاته؟ ندرك جيدا أن هناك اعتباطية كبيرة في التقويم العددي للتفوق وللنجاح باعتبارها مفاهيم متعددة الأبعاد: كيف نقوم الفائدة لكل حل إذا كانت مصادر الرضا أو عدم الرضا متعددة ويصعب توقعها؟ يبتعد جميع الأفراد عن أن يكونوا مقتنعين بضرورة جعل الفوائد تتزن بالاحتمالات، رغم أن هذا يشكل المسلمة الأساس في نموذج SEU. فالبعض يركز على الفوائد ويهمل الاحتمالات، بينما آخرون يركزون على الاحتمالات ويهملون الفوائد. من ناحية أخرى، يعتبرالاشتغال السيكولوجي الخاضع لقواعد مثل هاته، اشتغالا باهض التكلفة حتى يستعمل تلقائيا من قبل الأفراد ضمن شروط التفكير المعتادة. كما يفرض مواقف تحليلية ومنطقية صريحة جدا لا نلمسها عند عامة الناس.

لقد قادت هذه الانتقادات المختلفة إلى الاعتراف بالطابع المعياري المغالي لهذه النماذج وإلى البحث عن تقديم صياغات أخف. إننا غالبا ما نقتصر على العرض المنسق لقواعد حسن النية. اقترح مثلا، جانيس ومان (Janis et Mann, 1977) (يمكن أيضا الرجوع، بالفرنسية، إلى ويلر وجانيس (Wheeler et Janis, 1980)، اللذان قدما من جهة أخرى نماذج معقدة للقرار (انظر (Mullet, 1988))، القواعد السبعة التالية[1]:

- اقتراح عدد كبير من الإمكانات البديلة؛
- إحصاء الأهداف المبحوثة والقيم المتضمنة في الاختيارات المحتملة؛
- اعتبار النتائج الإيجابية أو السلبية لكل بديل؛

---

(1) اقترح إتمار كطي قواعد مجاورة (انظر الفصل 4).

- البحث عن المعلومة الناجعة لتقويم البدائل؛
- الأخذ بعين الاعتبار معلومة الخبراء، وإن كانت غيرموافقة لنا؛
- إعادة فحص البدائل قبل الاختيار النهائي؛
- توقع تحقيق الفعل المختار؛

*** سلوكات اتخاذ القرار**

إن الوعي بالطابع غير الواقعي للنماذج المعيارية قاد إلى الاهتمام أكثر بالكيفية التي يتخذ الأفراد بها قراراتهم. حينما نمضي إلى ملاحظات كهاته، قد نفاجأ بالتنوع الكبير في الاستراتيجيات التي يلجأ إليها الأفراد لأخذ القرار. فنجد البعض منها من البساطة بما كان، إذ يقوم على تطبيق مبدأ واحد: القيام بما يقوله الآباء أو الأقارب، تطبيق قاعدة أخلاقية، إعادة ما كان ناجحا في السابق إذا أمكن... أما البعض الآخر فيعتمد استراتيجيات أكثر تعقيدا. إن القرار ليس دائما متمركزا على المقارنة بين خيارين (وضعية الاختيار). فقد يلجأ الفرد كذلك إلى فحص الخيارات بشكل متتال، ثم تقويمها للاحتفاظ بما يبدو مرضيا (وضعية الحكم). إذا كان تلميذ بالثانوية – عازما على دراسات جامعية – يتواجد دائما في وضعية الاختيار، فإن الأجير الباحث عن التغيير يواجه دائما وضعية الحكم.

قدم ميلي وآخرون (Mullet et al., 1996)، بيانا مفصلا لقواعد الاختيار والحكم التي قد يستعملها الأفراد للتقرير بشأن توجيههم. وفيما يلي أمثلة عنها، أولا بالنسبة لوضعية الاختيار، يتميز البديلان الواجب الاختيار من بينهما بعدة أوصاف، لكل وصف قيمته:

- قاعدة الحد الأقصى (Règle maximum): ينبغي أن يتوفر الموضوع، حتى يقع عليه الاختيار، على قيمة تتجاوزعتبة معينة في كل الأوصاف (نبحث عن أقصى قيمة الوصف الأدنى). لنعتبر مهنتين يمكن تمييزهما بفائدتيهما (قوية، متوسطة، ضعيفة)، ومن خلال المداخيل التي تمنحها (قوية، متوسطة، ضعيفة). إذا اشترط الفرد على الأقل المستوى المتوسط في الوصفين معا، سيلجأ مثلا إلى اختيار المهنة التي

تهمه بشكل متوسط وتمنح مداخيل متوسطة، بدل المهنة التي تهمه كثيرا لكنها تمنح مداخيل ضعيفة؛

القاعدة الملتحمة (Règle conjonctive): يمكن اعتبارها كإحدى أوجه القاعدة السابقة. ينبغي أن يتوفر البديل المختار على العديد من القيم لأوصاف عليا من عتبة ثابتة، فإذا اشترط الفرد بأن تكون المهنة هامة جدا وتمنح على الأقل مداخيل متوسطة، سيلجأ إلى مهنة هامة جدا بمداخيل متوسطة، بدل مهنة متوسطة الاهتمام تمنح مداخيل عالية؛

القاعدة القاموسية (Règle lexicographique): يتم فحص ومقارنة الأوصاف على التوالي، يقع الاختيار انطلاقا من أول وصف يميز بين البديلين. إذا كان الاهتمام بالنسبة للفرد أهم من المداخيل فسيعمد إلى مقارنة المهن أولا بحسب أهميتها. وإذا كانت هذه المهن غير متساوية الأهمية، سيختار أهمها (شريطة أن يتجاوز عتبة من الدخل). إذا كانت المهن متساوية الأهمية، فمستوى الدخل هو الذي سيحدد إذن اختياره. إن تطبيق قاعدة قاموسية هو أحد المظاهر المركزية في نظرية ليندا كوتفريدسون (Linda Gottfredson) (انظر الفصل 3).

ويمكن نسقنة هذه القواعد المختلفة بقواعد أخرى لإنتاج استراتيجية معقدة ومرنة، «استقصاء قاعدة الاختيار المتحول». فهذه القاعدة تقوم على ثلاثة مبادئ: مبدأ الاقتصاد (يتفحص الفرد فقط بعض الأوصاف)؛ ومبدأ الوثوقية (لا يأخذ الفرد بعين الاعتبار إلا المميزات الهامة بشكل كاف)؛ ومبدأ التقرير (لكي يصل الفرد إلى قرار يؤدي إلى تغيير القواعد). أما في وضعية الحكم فالأمر يتطلب تنسيق قيم الأوصاف لتحديد قيمة البديل. وهناك أيضا قواعد أخرى مختلفة: قواعد تزايدية وقواعد تضاعفية وقواعد فاصلة...

إن الأفراد لا يتصرفون عقلانيا، حيث لا يتبعون قواعد المنطق الصارم. يمكن القول في هذا الاتجاه بأن اختياراتهم وأحكامهم مغلوطة. إن مغالطات القرار التي تعتبر في جزء منها كمغالطات جد عامة وكثيرة الحدوث ونصادفها في كل سيرورة لمعالجة المعلومة. وقد عَدَّدَ منها هوكارث... تسعا وعشرين (Hogarth, 1980). فمنها ما هو ناتج عن اشتغال

الذاكرة. إن الإدراك على مستوى الترميز انتقائيٌ. إننا نعطي أهمية أكبر لما سبق أن حدث مقارنة مع ما يمكن أن يحدث، ونعطي أولوية للتقديرات المطلقة مقارنة مع التقديرات النسبية، والمعلومة الملموسة بدل المعلومة المجردة... ومغالطات أخرى تنجم عن طبيعة مهام الاختيار والحكم ذاتها: تأثيرات ناتجة عن الترتيب (الأسبقية أو الحداثة) في اختيار البدائل أو أوصافها، كما أن المعلومة النافعة قد تكون سهلة أو صعبة المنال... اختبر ميلي وآخرون (Mullet et al., 1996) نوعين من المغالطات: مغالطة الوفرة disponibilité، ومغالطة المفعول الرجعي. تتمظهر الأولى على الخصوص في الوضعيات التي تتطلب تقدير حظوظ النجاح، أو بشكل أعم تكراراته. ينحرف هذا التقدير بفعل تجارب الفرد وبفعل معارفه، تلك التجارب وتلكم المعارف التي لم يصحح طابعها الجزئي والخاص. أما المغالطة الثانية، أي المفعول الرجعي فتتجلى في ربط تردد ظهور حدث في المستقبل بتردد ظهور نفس الحدث في الماضي، أو بعبارة أخرى الاستشراف على الرجعية (la prospective à la rétrospective). إن انحرافات القرار ليست أخطاء ناتجة عن عدم انتباه أو كسل المُقَرِّر، التي هي أشياء يمكن بسهولة تصحيحها، بل هي نتاج محدودية وسائلنا في معالجة المعلومة، وعلى الخصوص ضعف قدرة ذاكرتنا في العمل. إن هذه الحدود هي على كل حال إكراهات تفرض نوعا من الانتقاء لاختيار المعلومات ومعالجة تسلسلية وتبسيطا لمهمة القرار. إن الانحرافات من جهة أخرى لا تتمظهر عشوائيا، بل تقوم، وقد أشرنا إلى هذا من قبل، بوظيفة دفاعية للذات، ينبغي إذن أن نتقبل 'الزلات' ونحد من الطموحات التربوية للتقليص من تأثيراتها عندما تكون سلبية للغاية.

*** أساليب اتخاذ القرار**

إذا كانت استراتيجيات اتخاذ القرار ترتبط بخصوصيات السياق، فإنها تمثل كذلك اتجاهات شخصية (Forner et Dosnon, 1992)، من خلال مقابلات حول الكيفية التي يقرر بها الأفراد، ميز أروبا (Arroba, 1977)، بين ست استراتيجيات في اتخاذ القرار، يقدمها كأساليب:

- أسلوب منطقي، حيث يقدر الفرد الوضعية بكل هدوء وبكل موضوعية، مع الحرص على بلوغ قرار يتيح له تحقيق أهدافه وتثمين استحقاقاته؛
- أسلوب أعمى، حيث يتخذ القرار بتسرع دون أي جهد موضوعي؛
- أسلوب متردد، حيث يرجأ القرار باستمرار؛
- أسلوب عاطفي، حيث يستند القرار أساسا على التفضيلات الذاتية والأحاسيس؛
- أسلوب تلاؤمي، حيث يتخذ الفرد قرارات ملائمة لمنتظرات محيطه؛
- و أخيرا، أسلوب حدسي، حيث يفرض القرار على الفرد فرضا مع إحساس بالبداهة لا يستطيع تعليله.

من خلال تحليل سلسة مكونة من ستة عشر قرارا مختلفا، اتخذها كل فرد من أفراد الدراسة في مجالات مختلفة، بيَّن أروبا بأن غالبية الأفراد بإمكانهم استعمال جل الاستراتيجيات تقريبا (يوظف 71.9٪ من الأفراد أربع أو خمس استراتيجيات، وهم فقط 6.2 ٪ من يستعملون فقط اثنين). يتوفر الأفراد إذن على قائمة واسعة من الاستراتيجيات بإمكانهم تعبئتها بحسب السياق. بيد أن الأفراد لهم أيضا تفضيلات استراتيجية، وهذا لا يتعارض مع ما سبق. وإذا كانت جميع الاستراتيجيات ممكنة الحدوث، فهي لا تتساوى في ذلك. لقد أظهر هارين هذا جيدا، حيث بنى استمارة تقوم ثلاثة أساليب في اتخاذ القرار (Buck et Daniels, 1983)، الأساليب الحدسية والعقلانية وغيرالمستقلة (التابعة):

- إن الأفراد الحدسيين يتخذون قراراتهم بشكل متسرع، دون تعليل، ويولون مكانة هامة لمشاعرهم ولأحاسيسهم؛
- إن الأفراد العقلانيين لا يتميزون بالاستعمال التلقائي للنموذج SEU، إذ لم يستعمله أحد، فهم يجمعون أقصى ما يمكن من المعلومات ويحللونها بعناية، ويتفحصون نتائج الاختيارات على المدى البعيد؛
- أما الأفراد غير المستقلين فيتأثرون كثيرا بآراء الآخرين ويرتبطون بالقواعد الاجتماعية.

هناك تقارب كبير بين أساليب هارين وأساليب أروبا: فالأسلوب «الحدسي» (هارين) يجمع بين العاطفي والحدسي، ويمكن أن يكون إذا صح القول «أعمى». أما الأسلوب العقلاني فيمثل الجمع بين الأسلوب المنطقي و المتردد؛ أما فيما يخص الأسلوب «غير المستقل» فيناسبه الأسلوب «التلاؤمي». إن هذه الأساليب في القرار هي خصائص فردية وثابتة نسبيا.

قد نميل أحيانا إلى الاعتقاد بأن القرارات المتخدة عقلانيا هي أفضل القرارات، حيث يصير الفرد بفضلها أكثر رضا، مع أن هذه المسألة نادرا ما يتم تناولها بالدراسة. فالأمر ليس دائما على هذا النحو. وبالتأكيد يمكن تفسير ذلك بما يقع بعد القرار، فالأفراد غير المستقلين يتبنون قرارات اتخذها آخرون، والأفراد الحدسيون يعقلنون القرارات المتخذة أحيانا على برهة، بشكل حسن، بحيث تصير جميع القرارات في النهاية، من منظور الفرد، وكأنها قرارات مسؤولة وعقلانية.

يصعب على العديد من الأفراد اتخاذ قرارات. إن سيكولوجية القرار غالبا ما تكون سيكولوجية التردد (Dosnon, 1996). هناك تردد عادي، حيث يمكن وصف تطور الميول كانتقال بين حالة أولية في التردد إلى حالة لاحقة في القرار. إن هذا التناقص للتردد لا يتم بشكل تدرجي وخطي. وغالبا ما يكون التردد أقوى في المراحل التي يُكره فيها النظام الاجتماعي الفرد على الاختيار. أي في مرحلة متقدمة من تطور التوجهات المهنية. إن هذا المضمار هو الذي تقع فيه بشكل جلي رهانات القرار. إن التردد غالبا لا يزول عند بعض الأفراد إلا بصعوبات كبيرة، وأحيانا لا يزول البتة. فهؤلاء الأفراد لهم غالبا كذلك صعوبات في أخذ قرارات في مجالات أخرى، مثلا في الحياة اليومية. فيبدو التردد بذلك كأحد سمات الشخصية. قد ينجم التردد المهني عن معرفة غير كافية بفرص التوجيه. لكن غالبا ما تكون أسبابه سيكولوجية. سواء عند المراهقين أو عند الراشدين، يقترن التردد بعاملين كبيرين: تمثل الذات والقلق. فالأفراد المترددون لديهم عامة صورة عن الذات أقل تمايزا وأقل ثباتا. إننا نرى جيدا كيف أن صورة كهاته تشكل عقبة في أخذ القرار. إن غياب عناصر ثابتة لمفهوم الذات يمنع بلوغ غاية سيرورة الاكتشاف، إذ يقترن بتقلبات الذات ولا يلبث أن يعاود

الكرة. إن غياب التمايز، الذي يتمظهر على الخصوص باهتمامات بسيطة، يجعل الفرد في موقع سيئ لترتيب البدائل، فتوضع بذلك المساوئ والمحاسن لكل منها على مستوى واحد، ذلك بأن الأفراد المترددين غالبا ما يكونون قلقين. والقلق عندهم سبب ونتيجة للتردد في الوقت ذاته. إن وضعية القرار مقلقة حيث تقتضي الانخراط في المبهم، ولا يمكن التأكد من أن القرار المتخذ هو القرار الجيد. يميل الأفراد القلقون إذن إلى تجنب هذه الوضعية التي تزيد قلقهم وتخلط عليهم القرار. لكنهم على كل حال، لا يستجيبون للإكراهات الاجتماعية التي تفرض عليهم اتخاذ القرارات. إن إدراكهم بأنهم خارج القواعد والضغوط الني يتحملونها من قبل محيطهم يزيد من قلقهم ويجعل قراراتهم صعبة الاتخاذ أكثر. إن أصل عدم ثبات صورة الذات والقلق غالبا ما يعود إلى الصراعات الشخصية الداخلية والصراعات ما- بين- الشخصية.

*** دينامية النشاط الذهني والشروط الدافعة إلى الاكتشاف والقرار**

في الوقت نفسه الذي يباشر فيه الفرد عملية البحث وفيما بعد عملية القرار، يدقق معرفته بذاته وعن محيطه، ويحدد مقاصده المستقبلية وشروط تحقيقها. وعلى كل حال، حينما تباشر فعلا هذه السيرورات في سياق موات لا يفرض قرارات على المدى القصير، يستطيع الفرد تخطيط مشاريعه بدقة أكثر. وخلال مرحلة الاكتشاف، وكما رأينا سابقا، يتعين على الفرد تقويم الاتساق بين صورة الذات ونماذج للتكوينات أو للمهن. إن الحالة الأكثر تكرارا ليست هي الحكم بتطابق أو عدم تطابق التمثلين، بل هي صعوبة الحكم. ومن ثم محاولة البحث عن معلومات من أجل إزالة الالتباس، وبالتالي يصير الفرد حريصا على المعلومة المدرسية والمهنية، وحول مسالك تكوينية وممارسات مهنية معينة. فينطلق للبحث عنها بشكل نشط. وهو كذلك حريص على المعلومة حول ذاته، حيث يبحث عنها وأحيانا قد يذهب حتى إلى إنتاجها. إن هذا التعميق للمعرفة حول الذات وحول البيئة يزداد كلما اقترب موعد القرار، ويستأنف أيضا حتى بعد القرار. تحتاج الاختيارات عندما ترسم إلى نوع التدعيم، وحينما تحسم يحتاج الفرد إلى أن نطمئنه أنها اتخذت بشكل جيد (أو بعبارة أخرى، يحتاج إلى تقليص التنافر البعد – قراراتي).

كلما اقترب من موعد القرار، يتأهب الفرد لتخطيط مستقبله ; Nutin, 1984) (Nurmi 1991. ويعد استراتيجيات لبلوغ أهداف محددة على مدى قد يبعد وقد يقصر (نتحدث آنذاك عن مستوى متقدم للاستراتيجيات). بجانب الاستراتيجية الأساس المحتفظ بها. وحينما يكون متيسرا توضع في الحسبان استراتيجيات النكوص / التراجع. كما يتوقع الفرد كذلك الإمكانات اللازم تعبئتها والمنافذ المرجوة. عندما يكون الأفق الزمني ممتدا، يقتضي الأمر تخطيط أهداف فرعية قد تتطلب وسائل خاصة لبلوغها. في مرحلة التحقيق، أي بين هدفين فرعيين أو في المرحلة التي تسبق بلوغ الهدف، يطور الفرد نشاطا كاملا من المراقبة، يمكنه من التأكد من مدى ملاءمة المنهج المتبع والوسائل الموظفة للهدف المنشود. إذا لم يكن الحال كذلك قد يقترح تعديلات. وقد يلجأ الفرد إلى تغيير أهدافه.

يفترض النشاط الذهني الموصوف آنفا شروطا حافزية كي يتحقق في الواقع، منها ثلاثة شروط تعتبر جوهرية: تتعلق **بمركزية العمل وبانخراط الفرد وبخصائص الذات**. بالنسبة للفرد المنشغل بالتقدم في النظام المدرسي عبر التموقع الجيد فيه إلى أقصى ما يمكن، لا يحظى العمل إلا بمركزية ضعيفة، لكونه يمثل واقعا بعيدا. إن مثل هذا الشاب يعرف جيدا أن عليه تحديد أهداف مهنية، لكنه يعتقد بأن هذه المهمة يمكن تأجيلها. وبالتالي سيركز بالأساس على تحديد أهداف مدرسية قريبة والعمل على تحقيقها، من دون النظر إلى وجود صلة وثيقة بين الأهداف المهنية والأهداف المدرسية. وقد يكون أقل اندفاعا للتفكير في مستقبله على المدى البعيد. بالنسبة لأفراد آخرين، شباب وراشدين، وإن كان العمل يمثل واقعا قريبا، فستكون له مركزية ضعيفة لأنه يُثَمَّنُ بقدر ضعيف. والأمر كذلك بالنسبة للنساء الشابات والراشدات اللواتي يثمن أدوار الزوجة والأم أكثر. حيث ينظرن إلى العمل باعتباره يتيح موارد معينة لا ينتظرون منها أية إكرامية ويعتبرنها عابرة. وبالتالي ليس هناك ما يدعو إلى الاستثمار الاستغراقي في تحديد مشاريع مهنية. وهو الحال أيضا بالنسبة للأفراد ذوي الأفق المهنية المحدودة: شباب في وضعية الفشل الدراسي أو راشدون دون تأهيل. فالعمل بالنسبة للعديد منهم يبدو مجرد نشاط ضروري للعيش، ولا يعتبر كنشاط يتيح إبراز كفايات وتحقيق حاجات سيكولوجية. ضمن هذه الشروط، قد يكون للأفراد أهداف مهنية، لكن من دون آفاق زمنية حقيقية. وقد يذعنون إلى الرضا ببعض المعايير كمستوى الأجر ومناخ العمل.

إن انخراط الشاب في سيرورة التوجيه هو عامل إيجابي لتطور النشاط الذهني حول التطلعات المهنية. والمحدد الأساس في هذا الالتزام هي مواقف ومعتقدات الفرد بأن لهذا ما يسوغه أم لا، وبأن التوجيه يرتبط به شخصيا، وبقدرته على استيعاب معارف وكفايات، وفي الاستثمار الذاتي في التكوين. أو بعبارات أخرى، حينما يعمد إلى أوصاف المراقبة الداخلية، يصير لمفهوم المشروع معنى وبالتالي يتحفز للتفكير في مستقبله. ويختلف الأمر إذا اعتقد الفرد بأن توجيهه لا يرتهن إلا بما يمكن أن يقوم به. وفي النهاية يفرض عليه من قبل الأساتذة إذا كان لا يزال في النظام المدرسي، أو سيرتبط توجيهه بالفرص غير المتوقعة لسوق الشغل. إذا كان الفرد خارج النظام المدرسي (الإيعاز إلى أوصاف المراقبة الخارجية). إن الإحساس بشكل أو بآخر بالتحكم في وجوده الخاص، ينجم عن تجارب النجاح أو الإخفاق، فالنجاح يقود إلى الشعور بالتحكم ويقود الفشل إلى غيابه.

رأينا بأن تطور سيرورة إعداد مقاصد المستقبل تفترض مفهوما للذات متمايزا ونسبيا ثابتا. من المطلوب كذلك أن تكون صورة الذات إيجابية، فعندما تكون للفرد صورة سلبية عن نفسه، قد يقع في حالة من الضيق السيكولوجي أو الألم. تقود هذه الحالة إلى قلق حاصر يعطل بناء المشاريع. إن البعد الراسخ لصورة الذات هو البعد التقويمي – تقدير الذات –، إننا غالبا ما نصادف اقتران تمايز ضعيف وشعور بتقهقر قيمة الذات، قد نكون حينها بصدد عاملين سلبيين في التفكير في المستقبل الذي تعزز أسهمه بذلك.

*** استراتيجيات التعديل**

إن الوضعيات التي يتواجد بها الفرد عند مختلف مراحل توجيهه، هي باستمرار وضعيات مثيرة للتوتر ومثيرة للقلق وعدم الارتياح. لمواجهة ذلك، عليه أن يطور «استراتيجيات تعديلية» «coping ajustement» (انظر: Paulhan et Bourgeois (1995، تعرف التعديلية بأنها «جملة من المجهودات المعرفية والسلوكات الرامية إلى إحكام وتقليص وتعديل الشروط الداخلية والخارجية التي تهدد أو تتجاوز موارد الفرد» (Lazarus et Folkman, 1984). إن الوضعيات المثيرة للتوتر كثيرة ومتنوعة، سواء تعلق الأمر بأحداث بالغة التأثير في الحياة، أو بصدف الحياة اليومية، وتختلف حدة التوتر

المرادف لها في مجال التوجيه والعمل. وقد ينجم التوتر عند المراهقين عن الفشل الدراسي، وعن العلاقات الاجتماعية السيئة، وعن الغموض الذي قد يكتنف المستقبل والمشاريع المتعارضة... أما عند الراشدين، فقد ينجم التوتر عندهم عن ضعف الإنجازات المهنية، وصعوبات التكيف مع المنظمة، وعن العلاقات مع الزملاء، وعن غياب آفاق حركية. لقد تم التأكيد على أن كل قرار وكل منعطف يتطلب وضع استراتيجية تعديلية. إن التوتر يكون أقوى عندما تكون القرارات التي يتخذها الفرد غير مثبتة الصلاحية من قبل النظام. والحال كذلك حينما لا يقبل لمتابعة التكوين المختار أو لولوج المهنة المرجوة، إما بعلة أنه لا يستجيب لشروط سيرورة الانتقاء، أو لخضوعه لضغوطات كبيرة تفرض عليه التخلي عن مشروعه.

إن استراتيجيات التعديل تتباين تباينا كبيرا، فمنذ أعمال لزروس وفولكمان أصبح التمييز بين أقسام كبرى لاستراتيجيات التعديل: التعديلية المتمكزة حول الانفعال والتعديلية المتمركزة حول المشكل. فإذا كانت التعديلية المتمركزة حول المشكل تهدف إلى تعديل الوضعية من خلال مواجهة الفرد لها. وبإمكانه مثلا، وضع خطة عمل، تحصيل معلومات إضافية، تأكيد إرادته، البحث عن مساعدات وتدعيمات... فإن التعديلية المتمكزة حول الانفعال تهدف إلى تقليص القلق، حيث لايسعى الفرد إلى تغيير الوضعية، بل قد يبحث مثلا عن التحكم في انفعالاته، وتخفيف تأثير التوتر. وفي النهاية إيجاد تأثيرات إيجابية له... وقد يلجأ كذلك إلى تحميل نفسه المسؤولية والهروب من الوضعية.... كما تختلف الاستراتيجية المتبناة بحسب التمثل الذي يحمله الفرد عن الوضعية، وبـ «تقديره لها» ، وبحسب معتقداته المتعلقة بقدراته على مواجهتها. إذا نظر الفرد إلى الوضعية على أنها غير قابلة للتعديل، فقد يلجأ إلى وضع استراتيجية متمكزة حول الانفعال. وقد يضطر الفرد خلال منعطف ما إلى تعبئة استراتيجية متمكزة حول المشكل. إذا كان التعديل يتعلق بالوضعية (التعديلية الوضعانية)، يميل الأفراد كذلك إلى وضع استراتيجية تعديلية مجاورة (تعديلية رهاناتية). إن الفرق بين استراتيجية التعديل والميكانيزمات الدفاعية في التحليل النفسي، التي من شأنها كذلك تخفيف القلق، يتجلى في حضور الوعي عند الأولى، في حين أن الثانية تتم بشكل لا شعوري.

إن التمييز الذي أدخله لازروس وفولكمان، على الرغم من مواءمته، لا يتيح تقسيم جميع استراتيجيات التعديل. ولا يبدو الأنجع دائما. ولقد تم اقتراح نمطيات أخرى

تتغيى تدقيق هذه الاستراتيجيات، فبعضها مثلا يميز بين الاستراتيجيات المنطلقة من الفعل على مصدرالتوتر، ثم الاستراتيجيات القائمة على تعديل التمثل وتلك الاستراتيجيات القائدة إلى تغيير الهدف. بتحليلهم للاستراتيجيات المعتمدة حينما تكون المشاريع متناقضة، استخلص سافون وآخرون (Safont et al., 1994)، ثلاث مجموعات من الاستراتيجيات أحصيت انطلاقا من المواقف إزاء الهدف والوسائل المؤدية إليه:

- استراتيجيات مستقلة ذاتيا (متمركزة بالأساس على المشكل) يكون الفرد خلالها نشطا: استراتيجية للتعبئة حيث يحتفظ بالهدف، إلا أن الفرد يعدل مع ذلك وسائل تحقيقه، واستراتيجية تعديلية يغير الفرد أثناءها الهدف آخذا بعين الاعتبار إكراهات الوضعية دون التنصل منها؛
- استراتيجيات تابعة (متمركزة بالأساس على العواطف)، لا يتعبأ الفرد خلالها؛ فهو لا يبالي أو لا يهتم بالمشكل، تاركا للصدفة تحديد أهداف ليتبعها ووسائل ليستعملها؛ إنها استراتيجية تقليدانية، حيث يضع الثقة في الآخرين كرها أو طوعا، ويترك لهم عناية التقرير مكانه؛
- استراتيجيات ارتكاسية تحريرية، يظهر الفرد من خلالها تمرده أو رغبته في الهروب، وهي استراتيجية معارضة غير بناءة، حيث يركز الفرد على العائق دون البحث عن تجاوزه، وينتهي بالتخلي عن هدفه، وترتبط هذه الاستراتيجية بمفهوم الوهم، حيث يتم تجاهل العوائق ولا يهتم ألبتة بوسائل تحقيق الهدف.

إن العقلنة هي استراتيجية في التعديل بما أنها تهدف من جديد إلى جلب حد أدنى من الارتياح السيكولوجي. ويمكن أن نعتبرها استراتيجية مستقلة ولكنها متمركزة حول المشكل، على اعتبار أن الفرد لا يتنصل منه بالضرورة. إنها محورية بالأساس في سيرورة التوجيه، حيث يتحتم على الفرد اعتبار الإكراهات الاجتماعية ومراجعة مستوى تطلعاته إلى التخفيض. سنتناول من جديد مسألة العقلانية في الفصل 3 (حول التوجيه المدرسي) والفصل 4 (حول الإشكالات الأدبية والأخلاقية (الدينتولوجية) التي تطرحها ممارسات التوجيه.

الفصل الثالث

بناء الهويات الشخصية والمهنية وتطورها

الفصل الثالث

بناء الهويات الشخصية والمهنية وتطورها

في مرحلة أولى تركزت سيكولوجبة التوجيه على إشكالية الصِّلات بين الأفراد والمهن، ثم تساءلت فيما بعد حول نشأة تطلعات المستقبل ومقاصده والتفضيلات المهنية وأيضا حول تطور الهويات الشخصية والمهنية طوال الحياة. إن المسألة المركزية التي غدت توجه هذه الإشكالية الثانية هي الترابط بين ما تبدو للفرد وكأنها اختيارات ذاتية ومحددات أخرى مختلفة، اجتماعية على الخصوص. حيث أظهرت العلوم الإنسانية والاجتماعية بأنها تُعْلِمُ، في جزء منها على الأقل، «القرارات الحرة» لدى الفرد. ولقد تمت صياغة نماذج مختلفة – مستخلصة غالبا من النظريات السيكولوجية أو السوسيولوجبة العامة – لمقاربة هذا الإشكال. ولعل أكثرها تحديدية هي تلك النماذج التي تلح على وزن العوامل القديمة أو التي تصف تكوين مشاريع المستقبل أو بناء هويات شخصية أو مهنية كسلسلة من المراحل الضرورية وذات تنظيم ثابت. يمكن اعتبار تحليلات جون كرومبولتز وزملائه، وتحليلات بير بورديو المركبة أسفله، كتحليلات نموذجية للتصورات التي تولي دورا هاما للماضي. من ضمن مقاربات تطور التفضيلات والمشاريع الشخصية والمهنية، سنقدم مقاربات جينزبرك وزملائه، بيرناديت ديمورا، وأريك إريكسون وليندا كوتفريدسون ودونالد سوبير ثم دنيال لفينسون.

بالمقابل، تمنح بعض النماذج دورا كبيرا للسياقات الحديثة، حيث يتفاعل الفرد عامة، وتميل إلى التأكيد على استقلالية هذا الأخير. سنلخص منها نماذج بيل لاو وفريد فوندراسيك وزملائه، وكذلك مختلف النمذجات لظواهر المنعطفات الشخصية والمهنية: على الخصوص نمذجات جاك كوري وزملائه، وكلود ديبار ونانسي سكولشبريك.

1- دور الماضي في تكوين التفضيلات والهويات المهنية

إن العديد من النظريات تعتبر الماضي أهم عنصر لفهم السلوكات الراهنة. وهو الشأن مثلا في نموذج التحليل النفسي (كما رأينا في الفصل 2)، وأيضا في إطارات مفاهيمية مختلفة لنماذج التعلم الاجتماعي، أو في نظرية «التطبع» (habitus)، و«الحقول» (champs)، التي تم تطويرها من قبل بيير بورديو.

1-1 جون كرومبولتز: تطبيق نموذج ألبير بندورا في دراسة اختيارات التوجيه

يعتبرنموذج التعلم الاجتماعي لأخذ قرارات المسار المهني (Krumboltz, 1979)، المستلهم من السلوكية الحديثة، أحد النماذج الأكثر تأكيدا على العوامل المؤثرة في اختيارات الفرد، التي تفسر بتفاعلات بين عوامل «جينية» و عوامل «خارجية» في آخر المطاف.

تتضمن الأولى على الخصوص الجنس و«المواهب» أو«الإعاقات»، والعرق، الخ. وهذه العوامل «الوراثية» لا تأخذ معنى إلا ضمن سياق اجتماعي معين: مثلا، يعتبر عدم القدرة على القراءة وكأنه أمر دون أهمية في مجتمع لا تعتبر فيه هذه الكفاية مطلوبة في الحياة اليومية. بالمقابل، في مجتمع يثمن فيه النجاح الاجتماعي للاعبي كرة السلة، قد يصير طول القامة عنصرا محددا للتفضيلات المهنية. إن غالبية العوامل السياقية تنفلت عن مراقبة الفرد. فهذا الأخير قد خضع لعملية التنشئة الاجتماعية في مجتمع يتميز بمستوى من التطور التقني في الإنتاج وبجهاز للتكوين منظم على نحو ما، وبقواعد مضمرة أوظاهرة في تعويض الأفراد، بالإضافة إلى كون الفرد قد تربى في أسرة من نمط معين وتسود وتثمن فيها أشكال من القيم (الدينية أو اللائكية)، ونماذج وطرائق تربوية معينة. إن غالبية هذه العوامل السياقية ذات طبيعة توقعية: بإمكان الفرد (وعليه) أن يأخذها بعين الاعتبار عند اتخاذ قراراته. وهكذا، يرنو الفرد في هذا السياق الذي ألقي فيه «رغما عن نفسه»، إلى أن «يجد ذاته» تدريجيا وهو يبني إطارا تمثليا يمكنه من معالجة مشكل «القيام باختيارات بشأن توجيهه».

1-1-1 التعلم الترابطي والأداتي

هناك نوعان من التعلم – التعلم الترابطي والتعلم الأداتي– يلعبان دورا أساسيا في هذا البناء. يتم التعلم الترابطي من خلال التقليد والتماهي بنموذج ما. في مجال الاختيارات المهنية، وبالتعلم الترابطي، تلعب الصناعات الإعلامية والتواصلية دورا بالغا في تكوين الأفكار المقولبة حول المهن والمسارات المهنية: مثلا، قد يقود برنامج تلفزي مراهقا إلى النظر بطريقة جد إيجابية لمهنة المحامي («الذي يُمَكِّنُ من إحقاق الحق لشخص كان ضحية خطأ قضائي»)، والعكس كذلك ممكن.

إن مصدر التعلُّمات الأداتية يكمن في نشاط الفرد، فهذا الأخير يقوم باستنتاج عدد معين من التمثلات الظاهرة أو الباطنة: مهارات مقاربة المهام وتعميمات ملاحظة الذات. إن نتائج هذه النشاطات تكشف كذلك عددا من السلوكات المطردة.

2-1-1 مهارات مقاربة المهام وتعميمات ملاحظة الذات

تشير مهارات مقاربة المهام إلى طرائق حل مشكلات مماثلة لما تم تناوله منذ قليل: «يحمل الفرد لكل مهمة أو لكل مشكل جديد مجموعة من المهارات والأنماط وعادات العمل وسيرورات إدراكية ومعرفية [...] واستعدادات ذهنية واستجابات عاطفية. إن لمهارات مقاربة المهام تأثيرا على نتائج كل مهام أو كل مشكل. يتم تعديل مهارات مقاربة المهام بحسب النتائج المحصل عليها» (Krumboltz, 1979, p.25). مثلا، إذا حصل تلميذ على نقطة ممتازة في مادة التاريخ، سينحو من جديد إلى نهج نفس الطريقة إذا ما امتحن في المجال نفسه. فمثلا، سيلجأ من جديد إلى المكتبة/ الخزانة العمومية، أو يسائل الموثق أو يبحث على موقع الأنترنيت، الخ.

إن مهارات مقاربة المهام المطلوبة في مجال التوجيه المدرسي والمهني، تتعلق على الخصوص بقدرات البحث عن المعلومات، والقدرة على إعادة تأويل أحداث سابقة، وعلى استشراف أحداث مستقبلية، وتخيل حلول بديلة وانتقائها، وعلى إيضاح القيم وتحديد الأهداف والتخطيط لها. ويمكن تعريف مهارات مقاربة المهام كـ«قدرات معرفية وتنفيذية

(الإنجاز) واستعدادات وجدانية لمواجهة المحيط وتأويله بالنظر إلى تعميمات ملاحظة الذات، والقيام بتقديرات مضمرة أو ظاهرة تتعلق بأحداث المستقبل» (Mitchell et Krumboltz, 1996, p.246). إن المهارات من هذا القبيل، التي يمكن تكوينها من خلال فرص وتجارب الحياة اليومية، قد تشكل كذلك موضوع تعلمات نسقية عبر برامج التربية على التوجيه. إن مجموع هذه المهارات في مقاربة المهام تحدد تمثلا عاما، خاصا بكل فرد حول مهام «القيام باختيارات بشأن توجيهه».

تشير التعميمات في ملاحظة الذات إلى تقويمات لكفايات الفرد وإنجازاته في مجال محدد حيث يقارن نفسه بالآخرين، ضمن قواعد اجتماعية محددة. مثلا، قد تقول الفتاة التي حظي تحريرها في مادة التاريخ بتقدير الأستاذ «بأن لديها قدرات أدبية فوق المتوسط»، و«بأنها أدبية»، الخ. قدم "ميشال وكرومبولتز" (Mitchell et Krumboltz, 1996, p.244) التعريف التالي: «إن تعميمات ملاحظة الذات هي تصريحات يفصح بها الفرد عن ذاته، مضمرة أو ظاهرة، مقوما نتائجه الخاصة (الإنجازات) الفعلية أو الكامنة (اللامباشرة) أو مصدرا حكما على اهتماماته وقيمه».

1-1-3 الحياة: سلسلة من التجارب التعلمية تقود إلى تكوين جملة من التمثلات

تتجلى الحياة في نموذج «كرومبلتز» في سلسلة من التجارب التعلمية التي تقود إلى تعميمات ملاحظة الذات ومهارات ناجعة لمقاربة المهام في مجال اختيارات التوجيه. إن كل تجربة تطبع التي تليها. ضرب "كرومبولتز" المثل الخيالي التالي: طفلة ولدت بعد الحرب في أسرة من أبوين متخاصمين، تحت تأثير أمها (يتعلق الأمر بتعلم ترابطي)، ترسخت في ذهنها فكرة مقولبة أولى: «لا يمكن أن نثق بالرجال»، وهي تكبر قرأت كتابا حول حياة «هيلين كيلير» (امرأة شابة عمياء صماء بكماء، تعلمت التواصل من شخص مخلص). يتعلق الأمر من جديد بتعلم ترابطي قاد هذه الفتاة إلى ترسيخ ذهني لتعميم بشأن ملاحظة الذات: «أحب مساعدة الآخرين». ثم قدمت في الفصل عروضا نالت تقدير رفاقها والأستاذ. هذه التجربة التعلمية الأداتية قادتها إلى تعميم آخر في ملاحظة الذات: «أحب تعليم الآخرين»، مما حملها

على مقاربة مهمة التوجيه على النحو التالي: «أن أدرس!، هذه وسيلة للعمل في انسجام مع الآخرين». يؤكد كرومبولتز على دور السياق في تكوين التمثلات، مثلا، إن كانت هذه الفتاة قد قرأت الكتاب المتعلق بهيلين كيلير، فذلك لتواجد مكتبة/ خزانة بالقرب من بيتها، وإن كانت قد تفاعلت مع هذه القصة فلكونها تتبع تعاليم المسيحية، حيث تثمن الإيثارية، الخ. وقد يشكل السياق نفسه عائقا حقيقيا كما تدل على ذالك تجربة كرومبولتز. لقد حال ارتفاع تكاليف التسجيل بالجامعة دون أن تتابع هذه الفتاة دراسات عليا. وبالتالي اضطرت إلى أن تصبح سكرتيرة، لكنها فقدت هذا العمل من جراء تفاقم البطالة (والتسريح الذي طال على الخصوص النساء). فقرأت هذه الظاهرة بعيون فتاة صغيرة قد نشأت في سياق شاد «لا يمكن ألبتة أن نثق بالرجال». فرسخت ذهنيا مهارة مقاربة المهام التالية: «تقصى النساء مرة أخرى، إذا لم يكن العالم كما أتمناه، ينبغي أن أتحرك لتغييره»، و... ثم تخلق وكالة لمساعدة النساء على العمل!. انطلاقا من وضعية البداية نفسها، اقترح كرومبولتز أمثلة أخرى خيالية كمسارات بديلة لهذه الشابة. في إحداها تم تعويض تجربة التعلم الأداتي «القيام بعروض في القسم»، بـ«مداواة أختها التي احترقت بماء مغلي»، وفي هذه الحالة، تحولت الفتاة لتصير طبيبة عامة بناحية قروية نائية.

يمكن استنتاج عدة ملاحظات متعلقة بالنموذج النظري لكرومبولتز انطلاقا من الأمثلة التي بناها. أولاها أن التجارب الأكثر قدما قد تشكل عاملا يؤثر في الدوام في توجيه سلوكات لاحقة: إن الفتاة التي ربتها أمها على الاحتراس من الرجال، مهما كانت تجاربها اللاحقة سوف تحلل وضعيتها بحسب التمثلات المبنية خلال تجربة التعلم الترابطي، ستقرأها بنظارات مقولبة كهاته.

الخلاصة الثانية، هي خلاصة تصور «ميكانيكي» لظواهر الإسقاط في المستقبل. إن التمثلات التي تم بناؤها بمناسبة تجارب تعلمية مختلفة وسابقة تنطبق بشكل شبه آلي في تأويل تجربة الحاضر. أي دون تمحيص تفكيري من قبل الفرد، بناء على ذلك، لا يتاح تخيل المستقبل إلا ضمن مظاهر تشكلها هذه القراءة الراهنة على ضوء تجارب الماضي. إن التجارب التي عاشها كل فرد تقوده في الوقت ذاته إلى أن يطرح على نفسه (بشكل أقل أو

أكثر وضوحا) مسألة توجيهه على نحو ناجع بالنسبة إليه (بناء مهارات مطلوبة لمقاربة هذه المهن) وتوليد بشكل كاف، تعميمات ملاحظة الذات وأفكار إزاء موضوع التكوينات والمهن لتقديم إجابات عليها.

4-1-1 حدود وأسئلة

إن نموذج «كرومبولتز» هو نموذج عام جدا، خاصة وأنه لا يتناول سيرورات بناء هذا التمثل أو ذاك (تعميمات ملاحظة الذات أو مهارات مقاربة المهام)، فكل شيء يحدث وكأن الفرد «ينطبع» بأفكار مقولبة محيطة أو «مأخوذة» بشكل آلي من الخلاصات الناجعة لأعماله الخاصة. فالتلميذ الذي يفشل في الفصل، حسب كرومبولتز، يحكم عليه بالضرورة بأنه «سيء». كيف نفسر إذن كون بعض الشباب في وضعية الفشل الدراسي يُقِيمون «نظريات تربوية» تتصور المدرسة وكأنها مكان للأطفال وللاستمتاع، مقابل التعلم «حيث نتعلم أشياء مفيدة» (انظر على الخصوص: (Nizet et Hiernaux, 1984)؟

ضمن هذا الإطار المفاهيمي، وبعمومية أكبر، يصعب فهم كل موقف تمردي. فكيف نفسر إذن رفض فرد تبنيه للقيم والتصورات السائدة في محيطه، في حين أن النموذج يسلم بأن التجارب التعلمية تقوده إلى تشكيل تمثلات وأفكار مقولبة، سواء بشكل سلبي (كما هو الشأن في التعلم الترابطي)، أو باستنتاجات بسيطة: يفسر السلوك بنظام قياس التعزيزات. وقد نشك في أهلية هذا التحليل وقدرته على إبراز مقاصد الكائن البشري.

من جهة أخرى، وعلى عكس غالبية نظريات التطور، فإن هذه المقاربة (انسجاما مع توجهها السلوكي) لا تعتبر إمكانية وجود مراحل خاصة في بناء الذات، إذ تأخذ بعض التجارب معنى يكتسي أولوية في حياة الفرد. وهكذا فالمراهقة لا تظهر كلحظة تقع فيها بعض التجارب الهامة التي تقود إلى تطوير الإحساس بالهوية الشخصية (أو كما ذكر إريكسون، إلى اختلاط في الأدوار، انظر الفقرة 2.3.5 من هذا الفصل). بالمقابل، تعتبر جميع التجارب هنا متى كان وقت حدوثها، وكأنها مدمجة على نفس النحو في سلسلة تجارب الفرد: التجارب السالفة تحدد كيفية معالجة التجارب اللاحقة (والأكثر قدما تؤدي، على الخصوص، دورا مستداما، كما تقترح ذلك أمثلة كرومبولتز).

وفي الأخير، نلاحظ بأن المجتمع الذي يصفه كرومبولتز لا يتصور كتنظيم بنيوي بالضرورة. ويختزل السياق في تراكم عوامل مؤثرة في التطور الفردي، دون أن توصف العلاقات بين هذه العوامل. بيد أن أي مجتمع من المجتمعات لا يمكن أن يستمر في البقاء إلا بتواجد وفاق بين مختلف مجالات العالم الاجتماعي. فهل من الضروري أن يرتبط نظام التكوين بحالة تقسيم العمل وبتنظيم علاقات الإنتاج؟ إذا كان الأمر كذلك، فقد يصعب مثلا فهم كيف أن تلميذا بالثانوية، بالارتكاز على حكم متعلق بنتائجه المدرسية، يستطيع القيام باستنتاجات إزاء موقعه الاجتماعي المحتمل لاحقا في البنية المهنية (كما تسلم بذلك ليندا كوتفريدسون، انظر الفصل 2.4).

تقدم نظرية بيير بورديو إجابات لبعض الإشكالات المثارة آنفا.

1- 2 بيير بورديو: التطبع والحقول الاجتماعية

1-2-1 البنيات الاجتماعية والبنيات الذهنية

تشكل نظرية التطبع Habitus والحقول الاجتماعية Champs sociaux عودة إلى أعمال دوركايم ومرسيل موس وهي بمثابة تطوير لها، خاصة فيما يتعلق بـ«بعض الأشكال البدائية في التصنيف» (1901-1902). إن الفكرة المركزية هي «وجود تماثل في البنيات الاجتماعية والبنيات الذهنية، بين التقسيمات الموضوعية للعالم الاجتماعي- على الخصوص المهيمنين والمهيمن عليهم في مختلف الحقول- ومبادئ المعاينة والتقسيم التي يطبقها الفاعلون عليها» (Bourdieu, 1989, p. 7). فإنْ وُجِدَ تماثل كهذا بين هذه البنيات الاجتماعية والبنيات المعرفية، و«إذا كانت التقسيمات الاجتماعية والأخاطيط الذهنية متطابقة بنيويا، فلكونها مرتبطة من الناحية الجينية، أي أن الأخاطيط الذهنية تنتج استبطان التقسيمات الاجتماعية» (Bourdieu et Wacquant, 1992, p. 21). وهناك مفهومان يمكنان من ضبط التفكير في عملية النشوء هاته: الحقل والتطبع.

الحقل هو المفهوم المفتاحي، و«يشير إلى جملة من الموضوعات الاجتماعية بينها علاقات تراتبية وتعارضية، التي تُبَنْيِنُ تحديدا توزيع رأسمال خاص من القيم الاجتماعية بين

هذه الموضوعات» (Doise, 1990, p. 125). يمكن أن ندرج على سبيل المثال بعض الحقول التي قام بورديو بتحليلها: الحقول الأكاديمية والفنية والاقتصادية والدينية، الخ. إن كل نظام من هذه الأنظمة العلائقية يحدد ما بينها من الأشياء، وليس الأشياء فحسب، بل يحدد أيضا ما بينها من الأفراد المهتمين بكيفية ما (أو غيرالمكثرتين). إن هذه العلاقات «تقويمية» دائما. وكل حقل يتضمن «جاذبية خاصة» تحدد له قيمته، وهذا يعني أن كل حقل من هذه الحقول يخضع لمنطق مغاير. بيد أن هذه الحقول تنتظم على نحو مماثل. وبشكل عام يشغل أفراد متشابهون اجتماعيا مواقع مماثلة، بالفعل فـ«الروابط داخل كل حقل خاص هي من نفس الطبيعة، كالروابط بين طبقات حقل العلاقات الانتاجية» (Doise, 1990, p. 125).

إن تربية الفرد تعني إقحامه في حقول عديدة، وهذا الإقحام يتحدد بالضرورة في نقطة معينة من كل حقل، وينتج عن هذا بالأساس أن يتعلم الفرد النظر إلى مجموع الحقل، أي العناصر المشكلة له، وعلى الخصوص العلاقات المتبادلة فيما بينها من منظوره الخاص. إن هذا المنظور حول الحقل الناتج عن تجارب و- ممارسات - مرتبطة بهذه الوضعية داخل الحقل، هو عنصر يشكل تطبع الفرد في الحقل المعتبر. يعرف التطبع على أنه «نظام من أخاطيط الإدراك والتفكير والتقويم والتقدير والفعل (قد تكون متطابقة جزئيا أو كليا)» (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 50). إن هذا النظام من الأخاطيط هو في الوقت ذاته مستدام (يستمر في توجيه الفرد بعد مرحلة التكوين) وقابل للنقل (مع إحداث ممارسات مطابقة لمبادئ التطبع المأسس في العديد من الحقول المختلفة). إن هذه الرؤى، في لحظة معينة وفي حقل معين، لا تحظى جميعها بالقيمة نفسها. إن التطبع السائد (الطريقة المثمنة اجتماعيا في زمن ما لرؤية الأشياء في هذا المجال) هو تطبع المجموعات ذات الموقع الاجتماعي السائد.

يعتبر الموقع الاجتماعي أساسيا في كل حقل: يحدد طبيعة تجارب التعلم التي تؤدي إلى تكوين أنظمة التصنيف والإدراك (والممارسات). وهذا الوضع يُحَدَّد بدوره بحجم بنية الرأسمال الذي يمتلكه الفرد. بالنسبة لبورديو، هناك ثلاثة أنواع من الرساميل: الاقتصادي

والاجتماعي والثقافي، التي تتضافر لتقرر مجتمعة بشأن الحجم الإجمالي للرأسمال الذي يملكه الفرد. فمن يتوفر على رأسمال كبير الحجم وذي بنية متطابقة مع بنية توزيع أنواع الرأسمال المميز لحقل ما، يجد نفسه في وضع محظوظ داخل الحقل، وبالتالي يتوفر على «رأسمال رمزي» هام، أي على الاعتراف والاعتبار من قبل الأفراد الآخرين الذين خضعوا لتنشئة اجتماعية بالحقل ذاته.

1-2-2 الإليزيو[1] وأثر التطبع

إن التطبع (l'habitus) يحدد طبيعة اهتمام الفرد بـ «اللعب» في حقل معين (يستعمل بيير بورديو هذه الاستعارة باستمرار)، ويسمى هذا الاهتمام بـ «الإليزيو» (l'illusio) للتأكيد على كون الفاعل الاجتماعي قد نشب في اللعب: «الإليزيو (...)، هو أن يستثمر الفرد ذاته وينشب باللعب في اللعب. ويقتضي الاهتمام أن يعتبر الفرد أن ما يحدث في لعب اجتماعي معين له معنى وأن رهاناته هامة وتستحق المتابعة» (Bourdieu et Wacquant, 1992 , p. 92). فـ "الإليزيو" ترتبط في الوقت ذاته بالحقل وبمكانة الفرد فيه:

---

[1] ثمة محاولات عديدة لتعريب لفظة «illusio»، منها مثلا: «اللعبة» (وارد ضمن الكتاب المترجم عن بيير بورديو، أسباب عملية، إعادة النظر بالفلسفة» تعريب أنور مغيث، دار الأزمة الحديثة، بيرت، 1998، ص. 175) ، أو كلمة «اللهو» (في «العقلانية العملية» تأليف بيير بورديو، ترجمة عادل العوا، دمشق 2000، ص. 179)، أو أيضا كلمة «الملاعبة» (ضمن «أسئلة علم الاجتماع»، حوار بيير بورديو وج. د. فاكونت، ترجمة عبد الجليل الكور، دار توبقال للنشر ، الدار البيضاء، 1997، ص. 24). ونفضل تدقيق المقابل العربي بإجرائين: يتمثل الأول في تدقيق المعنى الذي يقصده بيير بورديو بهذا المفهوم، حيث يقول: «فكلمة «illusio» كلمة لاتينية الأصل ومشتقة من ludus وتشير إلى كون الفرد مأخوذ باللعب ومهووس به وبالمشاركة الاستغراقية فيه...، الاعتقاد بأن اللعبة الاجتماعية مهمة، وما يحدث فيها يهم اللاعبين، واهتمامهم يعني إشراكهم ومن ثم قبولهم بأن اللعبة تستحق المتابعة...» (Bourdieu, 1994) . وبالعودة إلى المعاجم العربية – وهذا هو الإجراء الثاني – حيث نجد مثلا أن في لسان العرب ما يفيد هذا المعنى الذي تكلم عنه بورديو: «اللعب صيغة تدل على تكثير المصدر كفعل في الفعل على غالب الأمر. قال سبويه: هذا باب ما تكثر فيه المصدر من فعلت فتلحق الزوائد وتبنيه بناء آخر كما أنك قلت في فَعَلْتُ حين كَثَّرْتَ الفعل ثم ذكر المصادر التي جاءت على التَّفْعَال كالتَّلعاب وغيره» (مختار الصحاح، الجزء 2، ص. 250 – لعب –). ونظرا لصعوبة إيجاد مقابل في اللغة العربية اقتصرنا على الاحتفاظ بالمصطلح المعرب «الإليزيو» المترجم.

«إن كل حقل يستدعي وينشط شكلا خاصا من الاهتمام، «تلعاب»[1] خاص كاعتراف ضمني بقيمة ورهانات التباري في اللعب وكتحكم واقعي في القواعد الناظمة له. بالإضافة إلى كون هذا الاهتمام الخاص الذي تتضمنه المشاركة في اللعب يتباين بحسب الموقع الذي يشغله الفرد في اللعب (غالب مقابل مغلوب أو أرتودوكسي مقابل هرطوقي) وبحسب المسار الذي يقود كل مشارك إلى هذا الموقع» (Bourdieu et Wacquant[2], 1992 , p. 92).

إن التطبع يرسخ ويمتد في الزمان إلا أنه لا يجمد على صيغة واحدة. إلا أن الفرد نفسه، وفي أغلب الحالات، يشغل مواقع مماثلة في حقول بنيت بطريقة متماثلة. ثم إن هذه المواقع المختلفة والنسبية تبقى بشكل عام متشابهة طوال حياته. إن شروطا من هذا القبيل لا يمكن أن تقود إلا إلى تعزيز ثبات التطبع. على عكس ذلك، إذا غير الفرد موقعه في حقل أو عدة حقول دمج فيها، فقد يصير بإمكانه اللجوء إلى بناء تطبع ثانوي يختلف عن التطبع الأولي (الناتج عن نفسه موجها إلى تكوين (يتمدرس فيه لسنوات عديدة) عادة هو حكر على مالكي رأسمال اجتماعي وثقافي كبير.

وكما يؤكد مارتوتشيلي (Martucelli, 1999, p. 122)، فإن «دور الماضي في الحاضر مركزي [عند بورديو]، إما على مستوى الفاعل أو على مستوى المجتمع». غير أن بنيات الحقل بإمكانها كذلك أن تتحول بالفعل. فكل حقل بحسب هذا النموذج، هو موضوع صراع دائم بين الفاعلين الذين يشغلون موقع الغلبة لتغيير «الجاذبية الخاصة» بكل حقل. ونتيجة لذلك، قد يغدو التطبع غير مطابق ألبتة للبنيات الموضوعية، وبالتالي ينتج أثر تخلف

---

(1) انظر مختار الصحاح، الجزء 2، ص. 250 – لعب –.

(2) يعرف بورديو التطبع على أنه «نسق من الاستعدادات الراسخة والقابلة للنقل [التوريث]. ويشمل مجموع الأنظمة المبنية والمعدة للفعل باعتبارها ثابتة وبانية، أي جملة المبادئ المولدة والمنظمة للممارسات وللتمثلات الموافقة لأهدافها دون رؤية افتراضية واعية سابقة للغايات أو لما من شأنه التحكم في العمليات اللازمة لتحقيقها...» (Bourdieu, 1980). والتطبع هو استجابة تحاول أن تكون متكيفة مع متطلبات مجال معين، فهو نتاج سيرورة تاريخية تمتد منذ التجارب التكوينية الأولى لمرحلة الطفولة، وتشمل أيضا التاريخ الجماعي للعائلة وللأسرة الكبيرة وللمحيط السوسيولوجي العام الذي يخضع له الفرد ويتأثر بقواعده وآلياته ووسائله المختلفة.

التطبع (l'hysteresis): حيث يميل بعض الفاعلين إلى الاستمرار في تطبيق أخاطيط للقراءة أو للحكم أو لممارسات قديمة غدت غير ملائمة. وهذا ما وقع، مثلا، حينما لم تعد الباكالوريا تشكل حاجزا (يشتغل وفق مسألة الحصول أو عدم الحصول عليها) ولم تعد تقود إلى التمييز بين «الأغنياء» والآخرين (انظر كوبلو ((Goblot, 1925, 1967). لتصبح سلسلة من الشهادات المرتبة اجتماعيا، وتحمل جميعها اسم الباكالوريا. إن الأشخاص الأقل تعوُّدا على الحقل (الحقل المدرسي بالمناسبة) هم الذين سيكيفون تطبعهم بسرعة أقل: «إن إحدى أثمن المعلومات ضمن المعلومات المشكلة للرأسمال الثقافي الموروث، هي المعرفة الواقعية أو العالمة بتقلبات سوق الشهادات المدرسية، وحس الإيداع الذي يمكن من الحصول على أحسن مردود للرأسمال الثقافي الموروث بالسوق المدرسي أو للرأسمال المدرسي بسوق العمل، مع الانتباه مثلا إلى مغادرة الشعب أو المسارات المهنية المتقهقرة قيمتها في الوقت المناسب، عوض التعلق بقيم مدرسية تجلب فوائد رفيعة في حالة سالفة للسوق» (Bourdieu, 1979 , p. 158) . إن تحول التطبع غالبا ما يكون تابعا لتطور الحقل عند الذين يشغلون موقع المغلوب عليهم. في حين يعتبر التطبع معاصرا لهذا التحول عند من هم في موقع الغلبة (أو حتى سابقا له).

1-2-3 البنية والموقع والمشاريع والمسارات

إن فهم تكوُّن سيرورة مقاصد المستقبل عند الشباب– ومساراتهم الشخصية والمهنية اللاحقة– في إطار نموذج بورديو، يعني الأخذ بعين الاعتبار مواقعهم المتعلقة بمختلف الحقول التي يترددون عليها، مواقع تحدد أنساقا مبنينة من التمثلات والأفعال (التطبعات) (باعتبار بنية مختلف الحقول)، وفي آخر المطاف إسناد هذه المشاريع وهذه المسارات إلى بنية وحجم رأسمالهم الإجمالي.

إن هذا التحليل معقد على الخصوص: إذ يدعو إلى اعتبار الفرد في جميع أبعاده الاجتماعية. بيد أنه بالإمكان أن نكتفي، فيما يتعلق بدراسة تكوُّن مقاصد المستقبل عند الشباب، بمقاربة مقبولة تقتصر على تحليل موقعهم في النسق المدرسي. وبالفعل فأنماط

الإرث لها تاريخ حسب بورديو. وإذا كان (ق. 19) وبداية (ق.20) يمنحان أولوية لعمليات نقل الرأسمال الاقتصادي، فقد أصبحت مكانة الشهادات المدرسية منذ أواسط ق.20، تتنامى في إعادة الإنتاج الاجتماعي.

4-2-1 الحقل المدرسي: مرآة مبنينة تبنين المشاريع المستقبلية

إن هذا «التمدرس الواسع» لم يكن ليتحقق إلا ببناء أنساق مدرسية بهندسة معقدة. لقد كان على جميع المجتمعات أن تبحث عن حلول لمسألتين مترادفتين: ماهي البنية التي ينبغي منحها للمؤسسة المدرسية كي تتمكن من استقبال أفراد نسبيا متمايزين (غير متشابهين) (على الخصوص على مستوى الرأسمال الثقافي والمنتظرات المتعلقة بمستقبلهم)؟ وكيف نقوم بتوزيع «عادل» للتلاميذ ضمن هذه البنية؟ فكانت الإجابات المقدمة عن هذه الأسئلة تختلف من بلد إلى آخر.

في فرنسا وقع الاختيار على نظام موحد، يدمج التكوينات التقنية والمهنية، وهو نظام منظم على شعب، ويقترح تدبيرا «إداريا» لتدفقات التلاميذ (يقوم على مجالس التوجيه ولجن التعيين وليس على قرارات تتخذ على مستوى مؤسسات الاستقبال). إن مثل هذا النسق هو على الخصوص « بارز» (بشكل أوكد من نسق تعليمي وحداتي غيرممركز). في هذا النسق تعتبر بعض الشعب أكثر شرفا من أخرى: إذ تمكن من متابعة دراسات طويلة في مسارات اجتماعية مثمنة، تتعلق بتكوينات يتم فيها التركيز على العلوم البحتة أو الإنسانيات الكلاسيكية: بالفعل، فدرجة تجريد الدراسات هي التي تحدد جاذبية هذا الحقل المدرسي أو ذاك. وتفترق هذه الدراسات كذلك بحسب أنماط التلاميذ المتمدرسين بها: بعضها يختلط جنسيا و/ أو اجتماعيا. وقد يستقبل الذكور أكثر من الإناث أو العكس، والبعض الآخر يستقبل شبابا من أوساط قد تكون بالأحرى محظوظة أو غير محظوظة، الخ.

ويمكن القول إن مثل هذا التنظيم المُبَنْيَن على هذا النحو، يحدد أبعادا أساسية يتعلم المراهق فيها النظر إلى ذاته (والنظر إلى الآخرين). وهكذا يمكن وصف المدرسة باعتبارها مرآة مُبَنْيَنَة تقترح على المراهق صورة عاكسة له، يتعرف فيها على نفسه بكيفية معينة. في هذا

الاتجاه، تصبح هذه المرآة المُبْنِيَة باستمرار مرآة مُبَنِّية (بكسر الياء) (Guichard, 1993, 1996).

*** بُعد أساسي: التفوق الدراسي**

إن البعد الأساس الذي ينظم النظر إلى الذات (وإلى الآخرين) في هذه المرآة هو بعد التفوق الدراسي كما ينتج ويحدد مدرسيا. وقد بيَّنَ كل من "هاني الرايتي وليلى سنيلمان وكاتي كسنين" (Hannu Raty, Leila Snellman et Kati Kasanen, 1999)، بأن هذا البعد يأخذ مكانه منذ بداية التمدرس: بعد شهور في التعليم الأولي، يعتمد الأطفال قبل كل شئ على معايير النجاح الدراسي لاختيار رفيق لتهييئ الواجبات (في حين يمنحون أثناء تسجيلهم الأولوية للمخالطة الاجتماعية: «أحبه جيدا»). كما بينت العديد من الدراسات الدور الأساس للنجاح أو الفشل الدراسي في بناء صورة معينة للذات، مثلا، أبرز كل من جيلي ولكور وميير (Muchel Gilly, Michel Lacour et Roger Meyer, 1972)، بأن التلاميذ الضعاف يحكمون على أنفسهم (ضمن صورة خاصة للذات) بأنهم أقل ذكاء وأقل مثابرة وأقل انتباها ممن ينجحون في الفصل. ومن جهة أخرى، يعتبر نفس التلاميذ بأن الآخرين (ضمن صورة اجتماعية للذات) يحكمون عليهم أيضا بهذه الطريقة. وهناك أعمال أخرى، مثلا: (Dubar et al., 1987; Nizet et Hiernaux 1984; Laks, 1983) قدمت نتائج مماثلة، وقادت إلى خلاصة مفادها أن الشباب الخارج من المدرسة بفشل، يبنون باستمرار صورا للذات كأفراد دون اعتبار. إن هذه الأعمال تؤكد في خطوطها الكبرى، فرضية ليندا كوتفريدسون (انظر هذا الفصل الفقرة 4.2)، التي ترى أن المراهق يتعلم بالمدرسة تحديد الحد الأقصى للمواقع الاجتماعية التي بإمكانه أن يطمح إلى تحقيقها.

*** نظام لتوزيع الشعب والأفراد**

إن هذا البعد الأساس للتفوق الدراسي ليس وحده الذي ينتظم وفقه النسق المدرسي. وكما أشرنا إلى ذلك من قبل، يشكل على الدوام نظاما لتوزيع الشعب الدراسية

بالموازاة مع نظام توزيع الأفراد. ولعل لهذا انعكاسا على المستوى المعرفي: بشكل ضمني، وباعتبار تنظيم النسق، يتعلم المراهق المنخرط في نسق مدرسي ما يلي:

- أولا: أن بعض الشعب تتماشى بالأحرى مع بعضها وتتميز عن غيرها؛
- ثانيا: أن هذه الفئات من الشعب تناسب بالأحرى أنماطا من التلاميذ.

في النسق المدرسي الفرنسي، مثلا، يتعلم التلميذ بأن اللغات الحية والفرنسية تتماشى مع بعضها، ويلاحظ كذلك أن هذه الشعب الأدبية تتعارض مع الشعب العلمية. في الوقت ذاته، يلاحظ بأن «الآداب» مقترنة واقعيا بـ«الإناث» و بأن العلوم مقترنة بـ«الذكور».

إن هذه الأنظمة الموضوعية في تقسيم المعارف والأشخاص والتي أصبحت أخاطيط معرفية تلعب دورا أساسيا في تمثل مهمة «القيام باختيارات» من أجل التوجيه. وهذا ما أبرزه كوكوفسكي* عند نهاية السبعينيات. حيث لاحظ بأن تمثلات المستقبل لتلاميذ الثانوية الفرنسيين تنقسم إلى مجموعتين فرعيتين، تتخذ الأولى الوضعية الدراسية الحالية للتلميذ كمرجعية لها: حيث يعتبر التلميذ بأنه موجه بشكل سيئ، ويحكم على نفسه بأنه متفوق أو متوسط أو ضعيف في كل مادة من المواد المختلفة، الخ. أما المجموعة الثانية من التمثلات فتحتوي من جهة على سمات تمكن من تقويم شعب التكوين العليا (الطويلة أو القصيرة المدى، المذكرة أو المؤنثة، المحتوية على هذه المادة أو تلك، الصعبة أو السهلة إجمالا، الخ). وتضم من جهة أخرى أبعادا تتعلق بالمهن (إبداع – تنفيذ، قارة – تنقلية، علائقية – كتبية، الخ). يعتبر وزن النظرة المدرسية الحالية للذات كمحدد في هذا التمثل للمستقبل.

حديثا تبين أن تمثلات التلاميذ للمهن تختلف بحسب الموقع الذي يشغله في النسق الاجتماعي. إذ لوحظت بالفعل فروقا بارزة في إدراك البنية المهنية بحسب الشعبة المدروسة وبحسب جنس التلميذ (Guichard et Cassar, 1998)، ومحتمل كذلك بحسب مساره الاجتماعي والمدرسي (Guichard et al., 1994a et 1994b ; Guichard, 1996). فالشاب مثلا الذي يعد شهادة الباكالوريا علمية قد يميل إلى «وصف» الطبيب والمهندس بكيفية مماثلة ويميزهما بقوة عن مهن «مساعدة الغير» (تجلت المهمة في منح نقط لمهن مختلفة

على واصفات مختلفة: «مشرفة»، «تتيح علاقات»، «تتيح التنقـل»، الخ). في حين أن الشابة التي تحضر باكالوريا في الطب – الاجتماعي قد تنحو إلى النظر إلى مهن طبيب وممرضة ومعلمة على أنها مهن متقاربة وتميزها بجلاء عن مهن الهندسة.

من خلال هذه المقاربات، يمكن أن نستخلص بأن النسق المدرسي يشكل – بمعنى يمنح شكلا – عند التلاميذ في الوقت نفسه أنماط صور الذات وطرق استشراف المستقبل. إن الصورة المنعكسة على الذات والمشكلة بالمرآة المبنينة عبر النسق المدرسي هي إذن معين قوي على «تكوين الميولات».

* الجنس/ التطبع الاجتماعي والمسار الشخصي

غير أن بنية النسق المدرسي والموقع المحتل داخل هذه البنية لا يمكنان لوحدهما من تفسير كيفية نشأة مشاريع المستقبل.

إننا نلاحظ تباينات هامة في طريقة تقسيم المهن المرتبطة بجنس التلاميذ. ففي مهمة طلب فيها من التلاميذ تصنيف ستين ورقة تحمل أسماء لمهن «كما يحلو لهم». ارتبط غالب ذكور الشعبة العلمية بتمييز دقيق بين جميع المهن المؤهلة (التي تشترط على الأقل شهادة الباكالوريا) بعد عزل باقي المهن. وتتميز هذه المهن أولا، بالنظر إلى الدراسات المطلوبة لولوجها (المهن الحقوقية، الآداب، الطب، الخ)، وثانيا، بحسب نمط ممارستها (مهن التعليم، موظفون، أطر مقاولة، المهن الحرة، الخ). فالذكور يعتبرون التمييز بين «العمل للحساب الخاص» أو «العمل كأجير» أمر هام جدا. بينما تنحو الفتيات من نفس الشعبة على نحو مخالف. حيث يعزلن قسما من المهن (النسوية) المرغوب فيها على الخصوص: وظائف التربية والصحة. حيث يملن على نحو مماثل لباقي تلميذات الثانوية (على الخصوص من شعبة الطب – الاجتماعي) (انظر(Guichard et cassar, 1998)).

بيد أن هذه الأنماط النسوية في تقسيم المهن ليست متطابقة: عند السنة الختامية للباكالوريا العلمية، يتنجلى نموذج مهن «مساعدة الآخرين» في طبيبة الأطفال أو طبيبة النساء. أما الأقسام الأخرى المتجَة فتهم مهن التنميق métier de dècoration،

والتحفيظ conservation، ثم أطر تشتغل بالمقاولة. في السنة الختامية من الباكالوريا طب- اجتماعي، تتمحور المهن «الاجتماعية» حول «التمريض» و«تربية الأطفال». إن هؤلاء التلميذات يميزن أيضا المهن المكتبية، في حين تبدو مختلف الوظائف بالمقاولة وكأنها تشكل بالنسبة لهن عالما مبهما من المهن وملتبسا على الخصوص (بعضهن يخلطن بين «رئيس مقاولة» بـ«كهروميكانيكي»، و«عامل بمصرف» بـ«أمين صندوق»)[1].

إن الفرق بين هذين العالمين النسائيين يقع على المستوى الاجتماعي، ولنذكره، فالأقسام التي تنتجها تلميذات الثانوية العلمية تشير بلغة بورديو إلى «تطبع مميز»، مقابل تطبع «شعبي» توحي به تجمعات التلاميذ من شعبة الطب- الاجتماعي. إن هذه العلاقة بين التطبع الاجتماعي وطريقة اعتبار المهن قد لوحظت في مناسبات أخرى. وطبقا لفرضيات بورديو، فقد تبين أن المدرسة تنحو إلى تجميع- في نفس الشعبة- تلاميذ يتشابهون من حيث الممارسات الثقافية والانشغالات في الأوقات بعد- مدرسية غير أن تلاميذ بعض الشعب هم «لا نمطيون». ففي الشعبة العلمية مثلا، حيث الأذواق «متميزة» في الغالب، تُظهر أقلية «أذواقا شعبية». إن هؤلاء التلاميذ «القلائل» لا يصفون المهن على نفس النحو كباقي تلاميذ الشعبة المعنية.

يبدو أنه بالإمكان إجمال هذه الملاحظات المختلفة على النحو التالي: إن التمثلات التي يكونها المراهقون حول المهن، وبالتالي ما ينعكس على مشاريع مستقبلهم المهني، تنطبع في الوقت ذاته بثقافتهم الأسرية وبجنسهم وبموقعهم الحالي في المنظومة المدرسية ولربما بالمسار الاجتماعي الذي يخوضونه.

---

[1] لاحظت كذلك بيرناديت ديمورا (Bernadette Dumora, 1999, p. 77-82) فرقا في بنية التفضيلات المهنية بين الإناث والذكور، وسجلت قوة أكبر للأفكار المقولبة في التفضيلات الثنائية.

2- بناء الهويات الشخصية والمهنية: عملية نشوء وفق ترتيب جامد

إذا كانت التصورات المذكورة آنفا تولي أهمية بالغة للماضي، فعلى عكس ذلك، تتعلق نماذج أخرى بوصف بناء الهويات الشخصية والمهنية كعملية نشوء تجري بحسب ترتيب معين. وهناك نوعان من المقاربات «الجينية» ينبغي التمييز بينهما: من جهة أولى هناك المقاربات التي تتناول التطور منذ الطفولة إلى المراهقة، ومن جهة ثانية هناك المقاربات الهادفة إلى وصف أعمار حياة الراشدين. ففي الحالة الأولى تظهر عملية النشوء بجلاء، وهو الحال بالنسبة لتحليلات "جينزبيرك وجينزبورك وأكسلراد وهيرما وبيرناديت ديموراً، من المراحل الخمسة الأولى (إلى غاية المراهقة متضمنة) عند إريك إريكسون و«حدودية» ليندا كوتفريدسون. وبالمقابل، تقتصر «نظريات» أعمارحياة الراشدين على تمييز مراحل كبرى كنظرية إريكسون ودونالد سوبير، أو على تحديد سلسة من المراحل القصيرة نسبيا كنظرية دنيال لفينسون، أو كذلك نظرية ريفران – سيمار[1]. غير أن هذه الملاحظات الأخيرة يشك كثيرا في إمكانية تعميمها.

2- 1 جينزبيرك وجينزبورك وأكسلراد وهيرما: من الخيال إلى الواقعية

يعتمد الكتاب الذي نشره جينزبرك وآخرون، سنة 1951، على منهجية قابلة للنقاش. بما أن هؤلاء المؤلفين اتخذوا هدفا لهم انتاج نظرية عامة للاختيار المهني المُقَعَّدِ له تجريبيا، مع تحديد البحث عن ساكنة تلمذية منحدرة من أوساط ميسورة. وبمنهجهم هذا (وإن بحثوا فيما بعد عن تصحيح المنزلقات الناتجة عن هذا الاختيار الأولي)، لا يمكن لهم ملاحظة أي من الفئات الثلاثة المذكورة آنفا. أي الفروق الفردية المتعلقة بمقاصد المستقبل والتي ترجع إلى الجنس والسياقات الاجتماعية والثقافية وإلى تنظيم النسق المدرسي. مع ذلك تبقى دراستهم صالحة إلى حد ما إذا تعاملنا معها كما هي: وصف لنشأة مقاصد

---

[1] وصفت دنيال ريفران – سيمار – سنة 1984 – تسع «مراحل للحياة العملية»، تستغرق كل مرحلة منها حوالي أربع سنوات. مثلا: من 23 إلى 27 سنة «نحو البحث عن طريق واعد»...، من 58 إلأى 62 سنة «نقل حقل الدوران»، الخ، وحديثا (سنة 1996)، رجعت إلى اعتبار ضرورة تعويض فكرة التطور المهني بفكرة الاختلاط.

المستقبل عند أطفال ذكور ميسوري الحال في سياقات تربوية وثقافية خاصة بأمريكا ما بعد — الحرب. وهناك أبحاث لاحقة (عنيت بساكنات أخرى) أيدت أهم إسهام لجينزبرك وآخرين. فالأطفال، ومن بعدهم المراهقون، كلما تقدموا في السن كانت عوامل تكوين مقاصد المستقبل لديهم أكثر واقعية. ميز جينزبرك وآخرون في ساكنتهم الخاصة، ثلاث مراحل: مرحلة الاختيارات الخيالية ومرحلة الاختيارات التجريبية ومرحلة الاختيارات الواقعية.

2-1-1 الاختيارات الخيالية أولا

يلاحظ أن الأطفال إلى غاية سن 10 أو 11 سنة، ينقادون، حسب جينزبرك وآخرين، أساسا في اختياراتهم بخيالاتهم. وإن كان الأطفال لا يحلمون بمهن غير متواجدة في ثقافتهم المعيشة، فإن سيرورتهم في الاختيار قد تقوم على أساس التخيل: «يرون أنفسهم جيدا مزاولين» لهذه المهن أو تلك. وتستند «اختياراتهم» بكل بساطة على جاذبية بعض نشاطات الراشدين، دون إدخال أي صلة بين الغايات والوسائل.

2-1-2 الاختيارات التجريبية

لاحظ جينزبرك وآخرون بأن الأفراد ما بين 11 و17 سنة يعتبرون اختياراتهم كتجارب: لا ينخرطون بشكل حاسم في قراراتهم. وما يقودهم بالفعل هو الرغبة في «إيضاح الرؤية في ذلك». إنهم يعمدون إلى التجربة وهم يعرفون بأنهم لا يتحكمون في جميع العناصر الضرورية للاختيار «عن بينة بالأمر». وهم واعون بأنهم في طور النمو. ولا يجهلون استمرارهم في التعلم والتغير ليتساءلوا حول قدراتهم واهتماماتهم وقيمهم. وتبدو التجارب الوسيلة الوحيدة لملامسة هذا الواقع الهارب عن قرب، أي الدائم التطور. وتنقسم هذه المرحلة إلى أربع أطوار، وهي: طور الاهتمامات وطور القدرات وطور القيم وطور المنعطف.

- **الاهتمامات**: إلى غاية السن 11 أو 12 سنة، يستدل الطفل على اختياراته استنادا إلى معيار واحد: ما يهمه في لحظة معينة.

- القدرات: انطلاقا من 13-14 سنة، يقحم المراهقون اعتبارا جديدا في استدلالهم: ما يعرفون فعله. إن تمثلاتهم المهنية تثرى: لا تتيمز المهن بإيجابياتها وسلبياتها فحسب، ولكن أيضا بحسب التكوينات التي تتطلبها.
- القيم: حوالي 15-16 سنة، يبدأ الشباب في طرح مسألة الاختيار بعبارات مختلفة: يكتشفون وجود عدة عوامل: ما يحبون فعله، ما يعرفون فعله، ما تمكنهم وضعيتهم من فعله، وما يمكن أن ينتظروه من هذا المسار أو ذاك، الخ. لكن ما هو الوزن الذي ينبغي إسناده لكل من هذه العوامل؟ فالأمر يتعلق إذن بالنسبة إليهم بـ: «إيضاح أهدافهم وقيمهم واستعمالها كمبادئ مطلقة لترتيب العوامل المتعددة التي يتعين عليهم اعتبارها» (Ginzberg et al., 1957, p. 84). فهم يرجعون بالأساس، وعلى التو، إلى الإيجابيات والارتياحات المرتبطة بممارسة مهنة ما، ويعتبرون النشاط المهني أساسا وكأنه يمكنهم من «تحقيق ذواتهم».
- المنعطف: بيد أن المراهق لا يستطيع تقديم إجابة نهائية عن هذه الأسئلة. فالوضعيات الاختبارية هي التي تتيح فقط الرؤية بوضوح. لكنه يبقى في وضعية الارتباط سواء بالبيت أو بالثانوية. إن الدخول إلى الجامعة يمنحه التجربة للإجابة على هذه التساؤلات.

2-1-3 الاختيارات الواقعية:

تناسب مرحلة الاختيارات الواقعية مرحلة التعليم العالي. وتتضمن ثلاث أطوار: الاكتشاف والبلورة والتخصيص.

- **طور الاكتشاف:**

يصف الاكتشاف سلوك الطالب عند أول سنة بالجامعة، فهو يترجم لحظة بحث نشط عن المعلومات: «يبحث الطالب الجديد عن اكتساب التجربة باكتشاف مختلف الشعب التعليمية، وبالانخراط في نقاشات مع أفراد خابرين – أساتذة ومستشارون – وبحضور محاضرات وكذلك بالحصول على المعلومة بأشكال متباينة حول مختلف المجالات المعرفية والمهنية» (Ginzberg et al., 1951, p. 95).

- طور التبلور:
- عند السنة الرابعة من دراساته العليا «يبلور» الطالب اختياراته. فتجاربه قد أصبحت تمكنه من ترتيب العوامل المتعددة والمؤثرة في اختياره المهني. فهو واع بـ «ميولاته». ثم يطمح إلى إنهاء الاكتشافات ويرغب في الانخراط في مسار معين. ويكرس ساعات عديدة للعمل الذي يهمه ولا تضعف همته بالعوائق التي يواجهها، بل يعمق وعيه بهذا «الميل».
- طور التخصيص:

على الطالب كذلك أن يعبر عن هذا الميول، باختياره لمهنة ما. إن هذه «الترجمة» للميول بالاختيار المهني عند جينزبرك وآخرين تحدد التخصص عندما يبلغ السنة الخامسة من الدراسات العليا. وهناك معياران يمكنان من معرفة ما إذا كان الفرد قد بلغ هذه المرحلة التخصصية: المعيار الأول هو إرادته في التخصص، فيتخصص بمحض إرادته في حقل دقيق نسبيا. أما المعيار الثاني فيتعلق بمقاومة التراجع عن مشروعه المهني (مما يقوده إلى أن يعتبر فقط البدائل الأكثر جاذبية).

2-1-4 جينزبرك وزملاؤه: نظرية ضمنية للتفاعلات بين «النضج» والسياقات

إن جوهر النموذج الضمني في أبحاث جينزبرك وآخرين– المتميز بالإشكالية الجينية البياجية– هو جوهر بيولوجي المنطلق. إن فكرتهم الأساس هو أن السيرورات القائدة إلى اختيار مهنة ما ترتبط بـ«النضج». بيد أن أبحاثهم قد قادتهم– رغم خلفياتهم– إلى إبراز دور السياق الاجتماعي في ما يبدو وكأنه سيرة شخصية ضمن سياق يلتصق ببعد مجتمعي أكثر من بعد النضج «البيولوجي». ألا يمكن اعتبار أن المراحل الثلاثة الكبرى التي ميزوها تمثل بدقة الأنواع الثلاثة للتعليم (أولي، ثانوي، عالي) التي يتابعها الذكور المستجوبون، دون اعتبار عميق لما كتبوه؟ إذ لاحظ جينزبرك وآخرون: «لقد انتقينا الطلبة على أساس مستواهم الدراسي، فسألنا طلبة السنة الأولى (feshmen)، وطلبة السلك الثاني (seniors)، وطلبة السلك الثالث (graduate student)، دون اعتبار سنهم» (Ginzberg et al., 1951,

(p. 96) . من جهة أخرى، أكدوا على دور التنظيم المدرسي في تحديد التجارب المقترحة على الشباب. وبالتالي فطلبة السنة الأولى يعمدون إلى الاكتشاف بسبب: «كونهم غير محدودين بصرامة مسارات الثانوية، وعليهم مواجهة مشكل جديد: هو ضرورة تحديد انتقاءٍ من بين تكوينات عديدة» (Ginzberg et al., 1951, p. 98). إننا لا نرى أفضل من القول إنهم يعمدون إلى الاكتشاف لكونهم يتواجدون بنسق تعليمي أمريكي عال وحداتي يجبرهم على بناء برنامجهم الدراسي الخاص.

في الواقع، إن ما يصفه كتاب جينزبرك وآخرين، قبل كل شيء، وبعبارة المشاريع المستقبلية، هو نتاج تفاعلات يصعب فكها بين ما يرتبط بـ«النضج» الشخصي، خارج كل سياق (إذا صح التعبير)، وبين «التجارب» كما تحددها ثقافة ما، لفئة اجتماعية ما (بأجناس وأعمار و«وسائط» محددة). ويمكن القول أن هذه «النظرية» تظل ضمنية، بقدر ما تكون تلك المقاربة غير منظرة في حد ذاتها.

2-2 بيرناديت ديمورا: التفكير المقارن والاحتمالي والتضميني[1]

يمكن اعتبارأعمال بيرناديت ديمورا (Dumora, 1990)، محاولة لإعادة تناول أعمال جينزبرك وآخرين بمنهجية أكثر متانة، لقد لاحظت ديمورا بالفعل تطور بناء المنتظرات المتعلقة بمستقبل تلاميذ الإعدادي الذين تتراوح أعمارهم ما بين 11 و16 سنة. فالفترة الزمنية إذن تناسب تقريبا مرحلة الاختيارات «التجريبية» عند جينزبرك وآخرين. بيد أن العينة هنا تتشكل من ذكور وإناث ينحدرون من أوساط اجتماعية متباينة. لقد أبرزت ديمورا سيرورتين أساسيتين تنعتهما بـ «التفكير الاحتمالي» و«التفكير المقارن» و تسمي ترابطهما بـ «التفكير التضميني».

---

[1] المعجم الموحد لمصطلحات الرياضيات والفلك، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس 1990. ص 75.

1-2-2 التفكير المقارن

يشير التفكيرالمقارن إلى الربط بين عناصر وصفية للذات وعناصر وصفية للمهن. وهناك أربع مراحل في بناء أخاطيط المقارنة:

تمثل الأولى علاقة تحصيل حاصل لمعنى واحد حول الذات وحول شخص مهني معين. فأحلام طفل مرحلة ما قبل المراهقة لا ترجع إلى المهنة أو إلى الشخص المهني. وتنعت هذه العلاقة بكونها «تحصيل حاصل» على اعتبار أنها غير مبررة: حيث لا تذكر أية خاصية سواء للفرد أو للمهنة. فقد صرح طفل «يحلم» بأن يصير رائد فضاء بما يلي:

> **«لماذا؟ أ أ... لا أعرف... هكذا... أجد ذلك حسنا [ضحكات]... أريد أن أقول... قد يكون هذا حسنا» (Dumora, 1990,p. 115).**

أما المرحلة الثانية فهي مرحلة «إسقاط استعاري». حيث يريد الشاب «أن يكون مثل...»، بشكل عام: لا يميز بين ما يرتبط بخصائص الذات وبين ما هو مهني. ولا يحلل العناصر التي يرتكز عليها إسقاطه:

> **«بدفعة واحدة، وبشكل عام غير معلل، يتماهى الفرد بشخص أوبشخصية: [...] «آه لأن ذلك قد يروق لي كثيرا، هكذا، أحلم... أتخيل نفسي وكأني... وكأن هذا يحدث الآن... لو كنت الآن كذلك... أتخيل نفسي محاطا بعدة حيوانات، مشغولا بها» (Dumora, 1990, p. 115).**

إن علاقة تحصيل حاصل والإسقاط الاستعاري يشكلان أشكالا للتماهي. أما في «الإسقاط المجازي» كما سيأتي فيما بعد، تذهب المرجعية دائما إلى شخصية أو شخص من المحيط، لكن التعليل هنا يظهر خصائص مشتركة تستند أحيانا إلى الذات وأحيانا أخرى إلى الشخصية. فمثلا، شابة تبلغ حوالي 15 سنة صرحت بمايلي:

«كاتبة، هناك مثل السيدة م. بالإعدادية، لأن هناك ملفات، والرد على الهاتف واستقبال الناس... لأني أحب الاتصالات... أنا بنفسي من النوع المهووس maniaque ، لكني لست مع ذلك خشنة على الهاتف. إذن...» (Dumora, 1990, p. 115-116).

حقا أن الأمر يتعلق دائما بإسقاط («مثل السيدة. م ») لكن الواصفات المتعلقة بالأعمال الملاحظة جعلت في تقابل مع الخصائص التي ينظر إليها وكأنها ضرورية لمزاولة المهنة. إن آخر مرحلة في بناء هذه المنتظرات المهنية تنعت بـ «المقارنات التوترية» (comparaisons tentionnelles).

«لم تعد السيرورة المجازية تشتغل بالتدعيم على شخص معين ولكن على صورة غير شخصية لمحترف، [...] ينفك الفرد عن الاستثمار في التماهي، وينخرط في البناء المعرفي لصورة مهنية ثم يحدد موقعه منها فيما بعد» (Dumora, 1990, p. 117).

في الوقت نفسه، يتم إثراء الفئات الواصفة، لتصبح أكثر تجريدا. ثم تقارن كذلك فيما بينها: وتصير هي ذاتها موضوع تقويمات. وهكذا تعلل فتاة صغيرة بسن يناهز 15 سنة ترددها بين طبيبة وأستاذة على النحو التالي:

«لأني أحب الاتصالات، وأحب أن أتحدث مع من هم أصغر مني أو منهم أكبر مني سنا، كما أني أحب الدراسات الطويلة والصعبة على سبيل التفضيل [تضحك]... ليس الأشياء القصيرة... لأني أحب أن أنجح في حياتي... فهذا مهم... آه، إن هذا عسير القول... [...]، أنا مترددة لأني أريد مهنة جيدة، لكني أريد كذلك أن أتابع دراسات

جيدة... مثلا الطب...[...] هذه مهنة ستعجبني... المهنة وليست الدراسات...» (Dumora, 1990, p. 117).

إن تقدم علاقات تحصيل حاصل على المقارنات التوترية يمثل بالتالي «انبثاقا معرفيا للتماهي بواسطة التشابه، ثم بتقسيم الفئات المبينة بواسطة التماهي، ثم بالتضمين المنطقي» (Dumora, 1990, p. 117).

2-2-2 التفكير الاحتمالي

أما السيرورة الثانية التي تصفها «ديمورا» فترتبط مباشرة بالتجربة المدرسية للمراهق، ويتجلى التفكير الاحتمالي في نهاية بنائه «في حساب ذاتي يأخذ فيه الفرد القياس بين مجال الممكنات ومجال المحتملات» (Dumora, 1990, p. 118). ويمر تكوينه عبر ثلاث مراحل: التنبؤ، التخمينات وصياغة سناريوهات.

يشكل «التنبؤ» يقينية سحرية، فأطفال ما قبل المراهقة يعتقدون بأن الأمر يتوقف على إرادة الشيء للقدرة عليه: «بالطبع، بما أن هذا هو ما أود فعله... فهو حتمي، يقول أحدهم» (Dumora, 1990, p. 119).

في هذه التوقعات، «يبدو الاختيار وكأنه بعيد عن كل التنازلات للواقع المدرسي. إن وسع قياسه ليس هو احتمال حدوثه، بل الرغبة فيه» (Dumora, 1990, p. 119).

تتمثل التخمينات في أخذ الشك الذي يكتنف النجاح الدراسي الراهن أو المستقبلي بعين الاعتبار. فتتم مواجهة مستوى النجاح الدراسي المطلوب من قبل مختلف التكوينات بالنجاح الحالي:

«هذا نسبي... لا أعرف... إذا أتممت الفصل الثالث بشكل جيد، لن ألتحق بالثانوية المهنية... وإلا ستبقى لي فقط الثانوية المهنية... بما أنني متأخر بسنة...» (Dumora, 1990, p. 120).

تتجلى «صياغة السيناريوهات أو تحديد الاستراتيجيات «في النهاية، في ربط الوضعية المدرسية الحالية (كما يتصورها الشاب) بالإرشادات المتلقاة وبتمثلات الشروط المستقبلية لهذه التكوينات أو تلك المهن. بيد أن «هذا التفكير نادرا ما يصل إلى حساب عقلاني أو مقنع. فمن جهة، هناك متغيرات يكتشف المراهق من خلالها كيف يؤثر في توجيهه، وهي بالأساس متغيرات نوعية أو صعبة القياس بالنسبة إليه: إمكانيته الخاصة في التغيير وتقديرات وقرارات الأساتذة ومستوى انتقاء بنيات التكوين وتطور سوق الشغل. ومن جهة أخرى، هناك تفاعلات الظواهر الوجدانية والنشاطات المعرفية التي تنعكس على التفكير الاحتمالي، وأيضا القلق الذي قد تخلفه ضرورة أخذ قرارات، والضغوطات المتناقضة أحيانا من الأوساط المدرسية والأسرية، وصراعات القيم الخاصة بالمراهق وبالمقارنة مع الآخر» (Dumora, 1999, p. 61).

2-2-3 التفكير التضميني

يربط التفكيرالتضميني الوسائل (المدرسية) بالغايات (المهنية). يترجم هذا التفكيربتحليلات تختلف من شخص إلى آخر. يمكن تحديد نوعين من التحليلات، بحسب ما إذا كان الربط يرتكز على توافق أو تعارض بين خلاصات التفكير المقارن والتفكير الاحتمالاتي. في الحالة الأولى، تتحدث ديمورا عن «مسار مصقول» وفي الحالة الثانية تتحدث عن «مسار مقطوع».

* **المسارات المصقولة**

هناك ثلاث روايات يلتقي فيها المرغوب والمحتمل، أي ما يصطلح عليه بـ«المسارات المصقولة»، ونجد على إحداها التلاميذ الممتازين وتعليلهم في ذلك هو «**منطق الامتياز**»، حيث يركز هؤلاء الشباب تفكيرهم على «أقطاب مدرسية وعلى الحساب الاحتمالي من أجل النجاح في مسارات عريضة (ملكية) معينة ومشار إليها كأهداف بديهية. يمثل المستقبل الدراسي أولى الأوليات، أما المستقبل المهني فإنه سيترتب عليه بشكل طبيعي» (Dumora,

1990, p. 124). إن تفكير بعض الشباب في وضعية التعثر الدراسي يقع بشكل نسقي في وضع مقابل لمنطق الامتياز: يرتكزون على القطب المهني ويتبنون موقفا نفعيا:

«إن النفعية مظهر لواقعية الفرد الذي يتخذ هدفا في متناوله وبحسب إمكانياته. قد تكون النفعية إما مظهرا للنكوص، دون انقطاع حقيقي، عن اختيارات مثمنة بشكل عام وقبول «هادئ» لاختيارات أقل تثمينا، وإما اختيارا واقعيا للوهلة الأولى: يرتكز الفرد على قطب مهني وعلى الحياة المستقبلية وعلى حماية القرار المتخذ» (Dumora, 1990, p. 124-125).

بالمقابل، هناك تلاميذ آخرون في وضعية التعثر الدراسي ينشأ لديهم تعليل يستند إلى «منطق الوهم»: «يركزون التفكير على القطب الحافزي والمقارناتي، مع الاحتفاظ في الوقت ذاته باختيار دقيق وجد مثمن وتقويم مدرسي ضعيف وإن كان كل واحد منهما يقصي الآخر» (Dumora, 1990, p. 125). في هذه الحالة يستدعي الحكي تفكيرا سحريا: يحتفظ بالاختيار على الرغم من واقع النتائج الدراسية.

*** المسارات المقطوعة**

هناك ثلاثة تعليلات ترتكز على تعارض بين خلاصات التفكير الاحتمالي والتفكير المقارن، ويشكل «الترقبُ» نوعا من «الانتظار القلق»:

«إن أفراد هذه الفئة، بتركيزهم على التفكير الاحتمالاتي كما هو الشأن عند العناصر الممتازة، يتميزون بقلق بالغ عند اقتراب المواعيد وشكهم حول مآلها. وتنم خطاباتهم عن ازدواجية حقيقتهم النفسية (بين دوافع مختلفة، بين الانضمام إلى القاعدة السائدة والتثبيت السالف، وبين حساب المجازفة وحساب الكلفة، وبين التفضيلات الشخصية والضغوط الأسرية» (Dumora, 1990, p. 125).

بالمقابل، تعدل الاختيارات السابقة عند من يقع داخل «منطق العقلنة»، فتقدم على أنها أحلام أو ارتجالات:

> **«إن هذه المراجعة تجعل الفرد يرتكز على القطب المهني، وعلى الصياغة المعرفية – الحافزية للاختيار التعويضي، الذي يلجأ إليه كاختيار محفز ولتجنب التنافر المعرفي» (Dumora, 1990, p. 120).**

أما «منطق الإذعان»، فيتجلى في إنتاج اختيارات متتالية تقل قيمتها تدريجيا: «إن الأفراد يستشعرون جيدا أثناء تمدرسهم هذه الاستحالة في توجيههم المأمول فيرتبون استراتيجيات «أقل الأضرار» ضمن تفكير ما – وراء – التفكير» و هو غالبا مبدد للوهم» (Dumora, 1990, p. 126).

4-2-2 المأمولات الدراسية والتماهي/ اللاتماهي المهني

تكمن أهمية تحليلات بيرناديت ديمورا في التمييز بجلاء بين نوعين من السيرورات المعمول بها في تكوين مقاصد المستقبل وفي وصف عملية نشوئها، ذلك بأنها تبين أن المدرسة تقود التلميذ إلى بناء «تفكير احتمالاتي» معين. إذ يتعلم التلميذ في المدرسة ليس فقط ما هو مسموح له تمنيه، و لكن بشكل أعمق بأية مفردات، وكيف يليق طرح السؤال حول المتمنى المسموح به. وتعد التقويمات المدرسية في مجتمعاتنا، وهي عامة عمومية، وكذلك الطرائق الخاصة التي تتخذها (تحت أشكال الحكم عند الأساتذة) (انظر: (Mathey – Pierre, 1997)، تعد عناصر أساسية في صياغة مسألة إسقاط الذات في المستقبل. أي تمثل المشكل «القيام باختيارات للتوجيه»[1].

---

[1] نذكر على سبيل مثال خيالي، مراهق يرغب في أن يصير «طبيبا»، فهو غير مطالب، كي يحقق هذا الاختيار، أن ينهج تفكيرا قبليا حول «الأسئلة الأساس» التي يلزم صياغتها قصد الحسم (يمكن أن نتخيل بعضا منها: هل بمقدرته الإصغاء إلى المرضى لإنجاز تشخيص مناسب؟ هل هو مستعد تمام الاستعداد لتلبية حاجيات زبنائه؟ هل بمقدرته اقتراح فرضية تأويلية، أي تشخيص جيد، انطلاقا من تحليل معلومات مختلفة وعديدة، الخ). إن الكيفية التي تشتغل بها المنظومة التعليمية تجعل مثل هذا التلميذ يقتصر – في أحسن الأحوال – على سؤال واحد يتعلق بأشكال المنطق الاحتمالي التي بناها تدريجيا، بالنظر إلى تجربته داخل النظام التعليمي الفرنسي: «هل تعتبر نتائجي الدراسية كافية كي أنجح في مباراة الالتحاق بالسنة الثانية في كلية الطب؟». إن هذا السؤال، على كل حال، لا مفر منه مهما كانت درجة صياغة هذه الأفكار بشأن المستقبل.

بالمقابل، فإن السيرورة الأخرى – التفكير المقارن – كما تصفها ديمورا، تستند إلى جملة من التجارب الاجتماعية التي عاشها الفرد، خاصة، ما يقع في محيطه الأسري والاجتماعي. إن زمرة الأشخاص والشخصيات التي يمكن أن تشكل أساس التماهي المهني والمقارنات (المجازية أو التوترية) تختلف بالفعل، بحسب السياقات الأسرية والجماعية.

إلا أنه كيف نستطيع إبراز اختيار مهني ما كموضوع للتماهي؟ ولماذا يجد الفرد نفسه حالما بهذا المهني بدل الآخر؟ إن التساؤل حول سيرورات هذا التماهي، هو بالأساس الاستناد على النظرية التي صيغ ضمنها هذا المفهوم، أي التحليل النفسي. اهتم أحد المؤلفين من هذا التيار على الخصوص بمسألة بناء الهوية طوال الحياة، يتعلق الأمر بـإريك إريكسون.

2-3 إريك إريكسون: الهوية والأزمات

يعتبر أريك إريكسون محللا نفسيا، فالسلوك في نظره لا يفسر فقط بتمثلات أو مواقف واعية (كتعميمات الملاحظة على الذات أو مهارات مقاربة المهام في نظرية التعلم الاجتماعي) بل يفسر أيضا بجملة من الاستعدادات والتمثلات وتأثرات غير واعية. بيد أن إريكسون ينتمي إلى مدرسة خاصة في التحليل النفسي وهي تيار سيكولوجية الأنا، فهذا الأخير يعتبر بأن «الأنا» (l'ego) يشكل نظاما مستقلا عن «الهو» (ça)، و«دائرة حرة من الصراعات». أي أن عند الإنسان «أجهزة فطرية بدائية مستقلة عن الأنا، تشكل أحد أساسيات علاقاته بالواقع الخارجي» (Hartman, 1964, p. 11).

إن المفهوم المفتاحي في نظرية إريكسون هو مفهوم «الهوية». إن هذا المفهوم لا يوجد عند المحللين النفسيين الكلاسيكيين، فهؤلاء يتحدثون عن التماهي للإشارة إلى السيرورة الأساس في تشكيل وتحول الفرد، سيرورة يستجلب من خلالها – في لحظات مفتاحية من تطوره – أوصاف وسمات الكائنات البشرية المحيطة به. أما عند إريكسون، فمسألة هوية الأنا هي مركزية: «لقد اهتممت بمسألة هوية الأنا ورسوخها ضمن هوية ثقافية لأني أعتبرها ذلك الجزء من الأنا الذي يدمج، عند نهاية المراهقة، الحالات الطفولية للأنا ويلغي أوتوقراطية الأنا الأعلى الطفولية» (Erikson, 1950, p 279). إن «الميزات الأساسية»

المشكلة لهوية الأنا، هي نتاج حل للصراعات «النمطية» في سن معينة، فهي عبارة عن تمثلات أساسية - لمشاعر هوياتية - تُبَنْينُ هوية الفرد.

2-3-1 الشعور بالثقة أو بالاحتراس (المرحلة الفمية)

منذ ولادته يصادف الطفل قصدية اجتماعية معينة (يولد في مجتمع معين، يحدد إطارات الفعل الموضوعة سلفا للأمهات) من خلال أم تحضنه على «طريقتها الخاصة». إن هذا التفاعل – بين القدرة المنسقة بشكل أو بآخر على تشريب الرضيع عبر فمه وعبر طبيعة مهارة الأم في التقرب منه – يقود إلى تطويرشعور بأن هذا الشخص الذي يرتبط به «لن يتخلى عنه» وإن غابت للحظة. إن ثمة شعورا جنينيا بالثقة يشكل هوية الأنا، تلخصه المقولة التالية: «أنا أَمَلُ ما أَمْلِكُ وما أعْطِي» والمخرج ليس دائما سعيدا: قد يُكوِّن الطفل، بشكل مُزْمِن أحيانا، شعورا بالاحتراس وبالفراق وبالتخلي.

2-3-2 استقلالية أو خجل أو شك (المرحلة الشرجية)

إن الانتقال إلى المرحلة الثانية من الطفولة الأولى يرتبط بـ «التطور السريع للنضج العضلي، وبالتعبير اللفظي، وبالتمييز، وكنتيجة لذلك بالقدرة – وعدم القدرة بشعور مزدوج– على تنسيق عدد معين من نماذج النشاطات». في هذه اللحظة تسود الارتياحات الشرجية، فما يعتمل داخل البنية الأسرية حينئذ (على الخصوص حول مراقبة العضلة العاصرة sphinctérien ومختلف نشاطات الطفل) هو قدرة الطفل على أن يتمثل كفرد له إرادته المستقلة. «بفعل شعور لا محيد عنه بفقدان «التحكم الذاتي» والمراقبة المفرطة للأبوين، ينشأ الشك والخجل» (Erikson, 1972, p 106). إن هذا الشك إزاء القدرات الخاصة يراود الطفل ثانية خلال فترة المراهقة، ضمن انطباع بأن الماضي لا يمنح الشروط المطلوبة لبداية جديدة. ويرتبط الخجل بشعور واع بالتعرض بشكل سابق لأوانه ولم يكن في الحسبان. في مقابل الشك والخجل نجد الشعور بالاستقلالية الذي يمكن تلخيصه كالتالي: «أنا ما أستطيع أن أريده بحرية».

2-3-3 مُبَادَءَة أو إدانة (المرحلة التناسلية)

إن الطفولة هي المرحلة التي تسود فيها الارتياحات القضيبية. يعيش الطفل وفق نمط «المقتحم»: يمشي ويتكلم ويقتحم المجهول، بفضول شرس. تعتبر هذه المرحلة ترفيهية: «إن اللعب عند الطفل هو بمثابة التفكير والمخططات والتصاميم الأولى عند الراشد: عالم من التجارب حيث تبسط الشروط وتبنى الطرائق الاكتشافية» (Erikson, 1964, p 120).

يتخيل الطفل: يجرب نفسه في أدوار خيالية، فيتخيل نفسه قادرا على كل شيء. في الوقت نفسه، أثناء أحلامه، يجري بهلع للنجاة بحياته: يخشى الصبي فقدان القضيب عقابا على نزواته السرية. بينما تتخيل الفتاة نفسها قد فقدته وتتساءل حول كيفية استرجاعه، يلاحظ الأطفال خلال هذه الفترة أن الفتيات ينقصهن القضيب، وفي الوقت نفسه يقترن هذا الوضع بامتيازات هامة عند معظم الحضارات. إن الصبيان يقرنون مع هذا العضو أحلام عظمة الراشد. وعلى أساس هذا التباين يتطور إحساس عميق عند الصبي بأن «عليه أن يفعل ذلك» (to make it)، وعند الفتاة بأن «عليها استجلابه» (to catch it).

يلي هذه المرحلة عند الإنسان مرحلة كمون، حيث يحصل الوعي عند الطفل بالمحظورات والمحارم. ويكتشف بأن الموجود والمرغوب لا يلتقيان وبأن هذا الأخيرقد لا يأتي أبدا. إن دور الراشدين هنا أساسي: إن ما يفعلونه وما يشكلونه والحكايات التي يسردونها تشكل «طبائع للفعل» يستوعبها الطفل. إذا كان تأثيرها إيجابيا يبني الطفل إحساسا بالهوية كالتالي: «أنا ما أتخيل أن أصيره». فيصبح «كائنا مقاصديا». أما إذا كان هذا التأثير سلبيا فقد تظهر فيما بعد مخلفات نفسية مرضية مختلفة (مثلا: حصر ذاتي يحول دون أن يعيش الفرد قدراته النفسية كاملة).

2-3-4 صناعة أو دونية (الكُمُون)

تناسب مرحلة الكمون سن التمدرس، فالطفل ينصرف منذئذ إلى انشغالات تمكنه من إحراز اعتراف الآخرين. وهو ما يسميه إريكسون بـ: «معنى الصناعة»، حيث يؤكد: «إن هذه مرحلة حاسمة من الناحية الاجتماعية» (Erikson, 1972, p 122). فقد يؤول

مخرجها إلى الإيجاب أو السلب، في الحالة الأولى، يكرس الطفل تمثلا للذات من مثل «أن أكون كفئا» («أنا ما أستطيع تعلمه»)، في الحالة الثانية قد يطور الطفل انطباعا بأنه «لن يكون أبدا شيئا حسنا»أو أن يعتبر العمل كطريق أوْحَدَ لتحقيق الذات. إن هذه النتيجة ترتبط بتنظيم المدرسة (التي يجب أن تعلم الشاب استيعاب «طبائع الإنتاج» الخاصة بثقافته)، وبحسب الأساتذة: الأساتذة الجيدون هم الذين «يعرفون كيف يعترفون بالمجهودات الخاصة، وتشجيع الملكات الخاصة، ويعرفون كذلك [...] تطويع هؤلاء الصغار الذين تعتبر المدرسة في نظرهم دون أهمية، ويعتبرونها كشيئ يجب تحمله، بدل تذوقه» (Erikson, 1972, p .122)

2-3-5 هوية أو التباس (المراهقة)

تشكل المراهقة مهلة نفسية- اجتماعية، أي مرحلة (طويلة في المجتمعات الصناعية)، حيث يبحث الفرد عن مُثُلٍ تمكّنه من إيجاد انسجام داخلي – هوية – حول مجموعة وقائمة موحدة من القيم. تتمظهر هذه السيرورة أحيانا في أزمات موضوعها هو إدماج مشاعر الهوية المشكلة سلفا. فالمراهق الذي ما يزال مثلا يحتفظ منذ المرحلة الأولى بحاجة إلى الثقة بالنفس سيبحث بإلحاح على رجالات وأفكار لكي يضع فيها ثقته. إن الذي يشعر بشكل حاد بحاجة إلى تعريف ذاته من خلال رغباته يولي أهمية كبيرة إلى أن يقرر بنفسه بشأن اختيار المسارات التي ينخرط فيها. وأما الذي يحتفظ منذ سن اللعب بخيال غير محدود حول مستقبله، وينحو إلى طموحات مفرطة، سيضع ثقته عند كبار يمنحونه حقلا من الفعل الخيالي لتطلعاته. أما الذي خلفت لديه الفترة العمرية المدرسية حاجة هامة لتشغيل شيئ ما، سيلحق باختيار المهنة «دلالة تتجاوز كل أسئلة الأجر والمنصب» (Erikson, 1972, p 126).

غير أن رهان المراهقة لا يقف عند إدماج أبعاد ومزايا الذات التي برزت عند مراحل الطفولة، بل ينبغي أن ترتبط هذه الأخيرة ببعض الإطارات التي يوفرها المجتمع لأفراده لكي تسهم في تنشئتهم بشكل موحد. إن هذه المحاولات المراهقة في تكوين هوية نهائية تتمظهر في تنوع ثقفيات الشباب. إن ما يضمن جودة هوية الذات التي تنتجها المراهقة (إذا كان مخرجها

سعيدا) هي المصداقية: «القدرة على الوفاء بالتزاماته التي اختارها بحرية» (Erikson, 1964, p. 124). إن خطورة هذه المرحلة تكمن في «اختلاط الهوية»، وغالبا ما تكون عدم القدرة على الاستقرار على هوية مهنية مصدر هذه الصعوبة. وبالتالي نلاحظ مرحليا «تماهيا استغراقيا» بأبطال شعبيين.

2-3-6 حميمية أو انعزالية (الراشد الشاب)

بعد الاستقرار على هوية معينة، يستطيع الشاب تطوير علاقات حميمية وعلاقات شراكة وولاء مع الآخرين، وعلاقات ترتكز على التمييز الجنسي. إن الولاء هو الخاصية الأساسية للعلاقات الحميمية. وتشير إلى تقسيم العمل والصداقة والحب. إن مجازفة هذه المرحلة هو الانعزالية، أي عدم القدرة على الانخراط في مثل هذه العلاقات الحميمية.

2-3-7 التوليد أو الجمود (الراشد الناضج)

تتميز مرحلة التوليد باهتمام نسبي بكل ما يخلق: نسل، انتاجات، أفكار ولأجل نقل نمط من الحياة أو قيم معينة للأجيال القادمة. إن الفضيلة المميزة لهذه السن هو العناية: «العناية هي اهتمام متنام إزاء كل ما تم إبداعه بحب وبضرورة أو بحادث. يحول الانتساب المتناقض إلى إلزامية لا رجعة فيها». ويترجَم غيابُ هذا الهمِّ بالجمود (Erikson, 1964, p .131)

2-3-8 النزاهة أو اليأس (الراشد المسن)

تمثل هذه المرحلة من حياة الفرد، نهاية سلك الحياة، حيث يطرح الفرد على نفسه مسألة معنى الوجود «إن بعض الأفراد المسنين يستطيعون إدراك المشاكل الإنسانية في شموليتها (ويقصد بهذا 'الكمال') وإعطاء مثال حي للجيل الموالي عن ختام نمط من الحياة» (Erikson, 1964, p 131). إن ما يميزهم هو 'الحكمة'. تشير النزاهة إلى إدراك الفرد حياته وكأنها تندرج ضمن تنظيم اجتماعي أكثر اتساعا. أما اليأس فهو نسبي بحسب سلك

حياة الفرد، والشروط التاريخية التي تأثر بها. وباقتراب لحظة الموت التي تجعل الوقت غيركاف للرجوع وبدء شيء آخر.

2-3-9 تماهٍ وتمثلات خيالية واختيارات مهنية

إن تحليلات إريكسون تتناول مباشرة «تطور الميولات»، إلا أن التفضيلات المهنية واختيار مهنة ما يظهران وكأنهما يشكلان عناصر أساسية في «بناء الذات». إن هذه العناصر لا نجد لها معنى إلا بالرجوع إلى «مشاعر الهوية»، التي تم بناؤها خلال تفاعلات معينة من التطور. وبالتالي فهذه المقاربة قد تقود إلى الشك في إمكانية اختزال تكوين التفضيلات المهنية إلى إسقاطات خيالية للذات في مستقبل لا يلبث أن تعصف به عناصر معتبرة من الواقع. إن هذه المقاربة تبتعد كثيرا عن التصورات التي تُؤوِّلُ اختيار مهنة أو تكوين بناء على حساب عقلاني. بالمقابل، هناك أربع مقترحات تحاول تلخيص وتمديد أفكار إريكسون المتعلقة بالاختيار المهني: ينبغي تحليل الاختيار المهني باعتباره انتقالا من أشكال التماهي الطفولية إلى هوية مهنية؛ تمثل المراهقة مهلة تعتمل فيها استراتيجيات للتماهي؛ إن الاختيارات المهنية تستدعي تمثلات «خيالاتية» أو «حميمية» عن المهن.

* كائن «متقدم عن الذات»

يعتبرالكائن الإنساني أساسا عند إريكسون «استباقا للذات». فجميع الخصائص التي ذكرها إريكسون يمكن تصنيفها ضمن القاعدة التالية «أنا ما سأكون (أو ما سنكون)». يوجه سلوك الفرد بتمثل عام للذات في المستقبل «مشاعر تماه»، التي تبنى بمناسبة التجارب وعلى الخصوص بالتفاعلات الراهنة. ويظل هذا صحيحا عند المراهقة وسن الرشد، ويشمل أيضا خاتمة الحياة، حيث تتجلى الحكمة في تصور الوجود وكأنه يندرج ضمن السلك العام لنشأة الإنسانية. إن مختلف هذه الاستباقات الخيالية للذات تتألف فيما بينها. إلا أن هذا التأليف ليس نهائيا. حيث تقود بعض الأزمات إلى مراجعة معانيها وترابطاتها، على الخصوص عند المراهقة. إن هناك ثلاث مراحل تبدو وكأنها لحظات مفتاحية في تكوين

التفضيلات المهنية: المرحلة القضيبية ومرحلة الكمون والمراهقة، في الحالات الثلاث تتدخل سيرورات التماهي وسيرورات بناء الذات وبناء علاقات خيالية بالمهن.

* التماهي بالهوية وبالتفضيلات المهنية

خلال مرحلة اللعب (ما بين 3 و5 سنوات) – وبحركة واحدة – يبني الطفل أولا، تمثلات هادفة إلى ربط أفعال الماضي بالحاضر وبالمستقبل. ثانيا، يجرّب التماهي بآخرين على نمط «كما لو». ثالثا، يصنع لنفسه «طريقة الكينونة في العالم» مرتبطة بجنسه. إن مرحلة أوديب هي في الوقت ذاته مرحلة تخيلات الذات في المستقبل والتماهي بآخرين وعلى الخصوص بأحد الأبوين من نفس الجنس (في معظم الحالات)، وهي بشكل ترابطي، مرحلة نشأة بعد أساسي لبنينة الهوية، إما ذكورية («فعل ذلك») أو نسوية («استجلاب ذلك»). ولعل في هذا نواة التماهي بـ«تحصيل حاصل» مع مهنيين كما وصفته ديمورا: إن أصولها البعيدة تتواجد في الاستباق الخيالي والجنس للذات الذي يحدث في هذه البنية الثلاثية للأوديب. إن هذا التماهي المبكر قد يفسر بأن هذا المهني المتخيل كينونته عادة ما يكون من نفس جنس الذات[1].

لكن عنان المتخيل في مرحلة اللعب مطلق. إن المدرسة، باقتراحها لـ «طبائع الإنتاج»، تستدعي نظاما معينا، وتقود الفرد إلى بناء تمثل معين للذات كـ «كائن كفء» (أو خال من أية كفاية). إن مسألة التماهي – على الخصوص بمهنيين – عند المراهقة تطرح بإلحاح متجدد. إن الرهان المركزي في هذه المرحلة من الحياة هو تحديد هوية معينة. يحتاج المراهق إلى إقرار ذاته وبأنه «كذلك». إن التصريح بالاختيار المهني – أي التماهي بحرفي ما –

---

(1) اقترح دونالد وينيكوت (Donald winicott, 1971, 1975, p. 110-111) تصورا مغايرا: «ينبغي أن تعتبر نظريتنا العنصر الذكوري والعنصر الأنثوي عند الطفل وعند الرجل وعند الفتاة ولدى المرأة [...]، إن العنصر الذي أسميه «ذكوريا»، يتنقل في الاتجاهين معا: الارتباط بشكل فعال أو سلمي لهذين الموقفين باعتماد كل منهما على الحدس. ففي هذا الاتجاه تتحدث عن المحرك الغريزي في علاقة الرضيع بالثدي وبالتغذية [...]. إن فرضيتي هو أن العنصر النسوي الخالص يرتبط بالأم في اتجاه جد مختلف: يصبح الرضيع هو الثدي أو الأم. يصبح الموضوع هو الفاعل. إنني لا أرى في هذا أي محرك غريزي.

يمكن إذن أن يكون – بالنسبة لبعض الشباب –مناسبة لإيجاد معالم تمكنهم من تجنب تشاكس الهوية. فالمراهق، بتعيينه لاسم مهنة ما، يطمح في مزاولتها أو لمجال مهني يستهويه، يحاول أن «يستعرف»: يصف ذاته كما يود أن يكون.

*** استراتيجيات التماهي المهني للإمهالية/ Moratoire**

بهذا تصبح المراهقة تلك الفترة التي تتحول خلالها أشكال التماهي القديمة إلى هوية. ولعل هذه السيرورة طويلة نسبيا: يتعلق الأمر بتمكين الشباب من الإقامة على هويات مؤقتة قبل تحديد الهوية «التي أو الذي» سيؤولون إليها. وصف بول ويليس (Paul Willis, 1978) ظاهرة مماثلة، بملاحظة المنعطف بين المدرسة والحياة العملية – في الميدلاندس عند نهاية الستينيات – لدى مراهقين في وضعية التعثر الدراسي، من آباء عمال في الصناعة الحديدية الثقيلة. فوصف أشكال الكينونة والتحدث والتفاعل مع الآخرين والقيم وبعض التمثلات الاجتماعية... لهؤلاء الفتيان وآبائهم. مما قاد ويليس إلى وصف سماه من جهة بـ«الثقافة المعادية للمدرسة»، ومن جهة أخرى هناك «ثقافة الورشة».

إن هاتين الثقافتين متشابهتان. مثلا: في المصنع، يعمد آباء هؤلاء الفتيان إلى تقسيم العمل فيما بينهم دون احترام تعليمات رؤساء الورشة. على نفس المنوال، ينظم الفتيان بالمدرسة تظاهرات تهدف إلى تغيير نظام استعمالات الزمن. بالورشة أو بالمدرسة، يبنى تمثل الذات والآخر بحسب معارضة بين «نحن» (الزملاء) و«هم» (الأنذال). إن الخلاصة الأساس لوليس هي أن «الثقافة المعادية للمدرسة» تشكل عند هؤلاء المراهقين إعدادا عمليا لولوج عالم الورشة.

يمكن تأويل الثقافة المعادية للمدرسة كتمظهر لسيرورات بناء الذات، تهدف إلى استباق هوية مهنية محتملة مستقبلا[1]، وهذه السيرورات هي كالتالي: يتيح تنظيم الإنتاج والعمل في الصناعة الحديدية للعمال الحدادين صياغة تمثل عن أنفسهم («هوية مهنية») مُبَنْيَنَة بقوة، وثابتة على الخصوص، ومُثَمَّنة في نظرهم. يمكن من جهة أخرى أن نضيف بأن

[1] سنرى فيما بعد أن هذه السيرورة هي سيرورة بناء شكل ذاتي للتماهي، يمثل إطارا مهنيا للتماهي.

أبناءهم، بالنسبة لغالبهم، يتماهون منذ سن مبكرة بآبائهم عبر حكايات هؤلاء عن حياتهم بالورشة والسلوك الذي يبلورونه هناك، الخ. إن أبناء هؤلاء العمال الحدادين يرسخون تمثلات دقيقة عن هذه الحياة المهنية، ثم عن العناصر المكونة للهوية المهنية لآبائهم.

لذلك، فإن الثقافة المعادية للمدرسة تشكل نوعا من اللعب الإمهالي، إذ يتعلم خلاله الشاب، بالاستباق، طرائق الفعل والكينونة والتحدث، الخ، المكونة للهوية المهنية المحتملة مستقبلا «للعامل الحداد». يمكن إذن أن نعتبر بأن ألعاب الثقافة المعادية للمدرسة هاته، تشكل استراتيجيات للتماهي الجماعي[1].

إن ملاحظات ويليس تشكل على الخصوص حالة بسيطة في بناء الهوية المهنية. بالفعل، فالوضعية المدرسية والاجتماعية لهؤلاء الشباب قد كانت على الخصوص على قدر ضآلة زمرة المهنيين الممكن الاستعانة بهم للتماهي أو للمقارنة. ولا يبدو ألبتة أن لديهم منافذ كثيرة غير التماهي بالهوية المهنية لآباءهم في ورشة الصناعة الحديدية. لكن ما يبينه 'ويليس' هو أن هذا «القَدَر» قد يصبح «اختيارا شخصيا» بإرساء سلوكات (موضوعها هو بناء الذات) تهدف إلى ملاقاة صورة الذات وصورة الحرفي على أحسن وجه ممكن. إن هذا التحليل يظهر بعض الأبعاد الأساس التي ترتكز عليها استراتيجية التماهي (خصوصا في هذه الحالة): أولاها هو الإشادة بالفحولة باعتبارها أساس تقديرالذات، وثانيها هو مقاسمة لغة معينة وبعض قواعد التفاعل. أما الثالثة فتحيل على تعارض بين من هم «داخل اللعبة» («النحن») والآخرين («هم»).

من جهة أخرى يمكن أن نتخيل أن هذا البناء للذات، يستدعي آليات «الأول بين أقرانه» (primus inter pares)، التي وصفها كودول (Codol, 1975)، أي هذا الميل (أو حتى المطلب) عند الفرد للنظر إلى ذاته كعنصر نموذجي للمجموعة التي يتماهى بها (ويرغب أن يكون كذلك). إن آلية من هذا القبيل تبرز الأهمية المولاة إلى المُبْعَدِين

---

[1] تعرف استراتيجيات التماهي على أنها: طرائق يبلورها (بوعي أو بغير وعي) فاعل (فرد أو جماعة) لبلوغ غاية أو عدة غايات (محددة بوضوح أو محددة على مستوى اللاشعور). «طرائق صيغت وفق وضعية التفاعل، أي وفق مختلف التحديدات (سوسيو – تاريخية وثقافية وسيكولوجية لهذه الوضعية» (Lipiansky, Taboada-Leonetti et Vasquez, 1990, p. 24).

(الأنذال)، فهم يشكلون النماذج التي ينبغي تجنبها: مختلف الأشكال السلبية التي قد يتخذ الفرد موقعه بالنظر إليها، كعضو ممثل على الخصوص للمجموعة. وفي آخر هذا التحليل، قد يحيل هؤلاء «الأنذال» إلى أبعاد للذات («لذوات ممكنة») تفرض استراتيجية بناء الهوية التضحية بها.

*** التمثلات التركيبية والاجتماعية والحميمية للمهن**

إن هذه الملاحظات المختلفة تقود من دون شك إلى استنتاج مفاده أن التمثل الذي يحمله الفرد عن العلاقة التي تربطه بمهنته هو تمثل غير متاح للوعي بشكل مباشر. مؤكد أن أغلب الأفراد بإمكانهم تقديم وصف عن المهنة التي يزاولونها (المهام التي يمارسونها؛ شروط العمل؛ الكفايات الضرورية؛ تنظيم العمل؛ وكيفية إنجازهم للنشاطات المهنية؛ الخ). حيث بإمكانهم تشكيل تمثل تحليلي عن مهنتهم (وممكن كذلك عن المهن الأخرى). وبإمكانهم كذلك تشكيل تمثل اجتماعي لمختلف المهن: يمكن تحديد موقع البعض منها بالنسبة للأخرى، بواسطة بنى اجتماعية تقويمية كالشرف أو درجة الذكورة أو الأنوثة. بيد أنه يبدو من المستحسن إضافة تشكل ثالث على هذين المظهرين الأولين، وهو ما يمكن أن ننعته ب «الباطنية». إن هذه التمثلات غير تامة الوعي مباشرة، فهي تمثل استثمارا خياليا للذات في المهنة: ما ينتظره الفرد منها بشكل عميق.

لإيضاح هذه التمثلات الباطنية عن المهن، نذكر مقولة 'دوريس' كما أوردتها 'كلودين بلانشار لافيل و'دنيال شير؛ خلال تحليل نفسي على ثلاث مراحل (سنة 1983 و1986 و1989)، متحدثة عن مهنتها، فقالت في المرة الأولى:

> **«في السنتين الختاميتين للثانوي (سنتي الباكالوريا)، كنت أدرس عند أستاذة، كانت بالنسبة لي... بمثابة المفجر النهائي[1] لكي أقدم على الرياضيات فيما بعد [...]. لقد كان بفعل التزامها السياسي، مما دفعني... لقد كانت مناضلة**

---

[1] يمكن أن نتصور بأن دوريس كانت ممتازة في الرياضيات، فالمعيار الدراسي هو شرط ضروري.

نقابية وسياسية بالثانوية [...]. كان بالثانوية تلميذ قام بتحليل خاطئ على السبورة بشكل فظيع، فتى مكرر، منحدر من وسط جد مترف. كانت هناك معارضة إيديولوجية قوية جدا بينه وبين الأستاذة [...]، فقالت له: بتحليلات كهاته نصل إلى حكم كالذي علينا [...]. أعتقد أنه تبادر إلى ذهني آنذاك طائف tilt، يقول لي أنه بتدريس الرياضيات، سأصل إلى تحريك الأشياء، أو أجعل الناس يفكرون في الأشياء بشكل أصح أو أن أبين لهم...» (Beillerot et al., 1997, p. 230-231).

لقد كان أب هذه المرأة الشابة يهوديا، نُفِيَ خلال الحرب، فدوريس من الذين عاشوا بعد الهلوكلوست (shoah). سنة 1986، أعادت سردها على النحو التالي:

«أعتقد أني أرغب على الخصوص في أن أفسر لك كيف بلغ بي الأمر إلى اختيار القيام بالرياضيات ربما أكثر من تلقينها. أعتقد أن التدريس هو شيء كنت أرغب فيه. [...] لقد بدا لي اختيارالرياضيات كنوع من الهروب بالنسبة لتاريخي. لقد كان من المفروض أن تقودني مصالحي الشخصية إلى الدراسات التاريخية [...] لكن كان علي حتما إبعاد كل ما له علاقة بالتاريخ، لأني كنت أعيش بمرارة كل ما علمته عن تاريخ أسرتي [...] فكانت الرياضيات مجالا في منتهى التجريد حيث لا توجد بالنسبة لي أي مجازفة لملاءمة هذا التاريخ» (p. 232-233).

ثم حللت الأشياء أخيرا، سنة 1989، على هذا النحو:

«رجعتُ إلى التاريخ بتاريخ الرياضيات، لقد قادتني طريقتي الخاصة إلى إعادة موقعي بشكل أكثر راحة في التاريخ، ثم قررتُ تعلم العبرية [...] يوما ما، قد أدرِّس الرياضيات بالعبرية» (p. 239).

هكذا، اقترحت دوريس على التوالي ثلاث تصورات لعلاقتها بمهنتها: «تلقين الآخرين كيف يفكرون بشكل سليم»، «تدريس التاريخ بشكل أفضل»، «تعلم لغة أسلافي». لقد انتقلت من اختيار الرياضيات لتجنب المعاناة إلى تاريخ الرياضيات كواسطة للعودة إلى تاريخ ولغة أسرتها. يمكن أن ننعت واسطة من هذا القبيل بالواسطة التلقيحية: يتيح تاريخ الرياضيات التعامل مع تاريخ «جامد» للوصول إلى تاريخ شخصي، والرجوع على الخصوص إلى لغة الأب.

إن حالة كهاته تُظهِر مسارا يربط بين البناء الواعي وغير الواعي للذات والالتزام المهني.

ويظهر أن المزاولة ذاتها للمهنة متأثرة بتطور "دوريس". فعند بداية المرحلة، شكلت الرياضيات بالنسبة لها نوعا من التعليم الأخلاقي، حيث صرحت: «بتلقينهم كيف يفكرون بشكل أصح، (...) أتمنى أن يذهبوا إلى اتخاذ الطريق الجيد».

ثم صرحت، ثلاث سنوات بعد ذلك:

> **«أدافع عن ضرورة تدريس الرياضيات [...]، أي ننطلق في العمل من خلال نصوص نرى فيها كيف بنيت الرياضيات، وكيف ظهرت عبر الزمن جملة من المفاهيم» (p. 237-238).**

لقد لعب التمثل الباطني للمهنة في حالة دوريس دورا حاسما ليس فقط في اختيار هذه المهنة، لكن أيضا في طريقة مزاولتها، وقد لا يكون الأمر دائما على هذه الشاكلة. بيد أن ملاحظات كهاته تقود إلى التأكيد على أن التمثلات التي نحملها عن المهنة في علاقتها بالذات – نفسها، يمكن أن تشمل، على الأقل أحيانا، أبعادا حربائية تحيل على تاريخ باطني. وتوضح هذا أيضا أعمال فانسون دوكولجاف (Vincent de gaulejav, 1987)، الذي ارتكزت إشكاليته حول «تاريخيات الحياة»، معتمدة في الوقت نفسه على "فرويد وبورديو". يمكن إذن أن نتحدث عن تمثل باطني للمهنة، أي «رؤية» عن هذه المهنة، كما يراها في لحظة معينة، بحسب المعنى الذي يعطيه لاختياره (المحتمل)، بالاستناد على تاريخه الشخصي. إن مقاربات

إريكسون تقود إلى اعتبار هذه التمثلات وكأنها تلعب دورا أساسيا في اختيار المهنة، وفي بناء الهوية المهنية. بيد أن هناك مسألتين تظلان مطروحتين: كيف يتصل هذا التمثل الباطني عن المهنة بتمثلات ذات طابع «وصفي» أو «اجتماعي» للمهنة ذاتها؟ هل هذا التمثل الباطني هو نتاج إعادة كتابة مستمرة خلال مسار الحياة المهنية عند الفرد (السيرورة التي تحدثنا عنها في الفصل 2)، أم أنها تحضر بشكل لاشعوري في جزء كبير منها، خلال التعبير عن اختيار المهنة؟

2- 4 ليندا كوتفريدسون: الخريطة المعرفية للمهن وحدود الممكن والحلول الوسطية

قد تقبل ليندا كوتفريدسون بالفكرة التي تذهب إلى القول إن الأفراد يُكوِّنون تمثلات باطنية عن المهن، لكنها ستشير إلى أن هذه الأخيرة لن تلعب إلا دورا ثانويا في اختياراتهم. إن العنصر الحاسم في نظرها هو التمثل الاجتماعي للمهن. إن المسلمة الأساس في نظرية كوتفريدسون هي أن التفضيلات المهنية والاختيارات المسارية «تشكل أساس محاولة لتحقيق ذات اجتماعية، وفقط بشكل ثانوي، ذات سيكولوجية» (Gottfredson, 1996, p. 181).

هناك ثلاث مفاهيم تعتبرمركزية في نظرية ليندا كوتفريدسون: الخريطة المعرفية الوحيدة للمهن وتأطير الممكن والحلول الوسطية. إن فكرتها الأساس هو أن الكائن البشري، بحسب تطوره من الطفولة إلى المراهقة، تشكل خريطة معرفية للمهن محددا على أساسها تلك التي تهمه. ثم، بحسب الفرص التي يدركها، يُقْدِمُ على حلول وسطية تخضع لنفس «المنطق» طوال الحياة. ويقدم المؤطر 3.1 المفاهيم التسعة الأساس في هذه النظرية.

المؤطر 3.1:

المفاهيم التسعة لنموذج كو تفريدسون (Gottfredson, 1981, 1996)

مفهوم الذات: هو في الوقت نفسه موضوع المعرفة («الأنا» في السيكولوجية الذاتية) والفاعل النشط والعارف (الـ«أنا»): يتكون هذا المفهوم من عناصر مختلفة تتراوح من المؤشرات الأكثر ظهورا إلى الأدوار الكبرى في الوجود. فالعناصر الهامة والأكثر نجاعة فيما يتعلق بالاختيار المهني هي: الجنس والأصل الاجتماعي والذكاء والاهتمامات المهنية والكفايات والقيم. وتدمج هذه العناصر في مفهوم واحد للذات على فترات مختلفة من التطور المعرفي وبقدر تميز وتعقد مفهوم الذات والنظرة إلى العالم. (Gottfredson, 1981, p. 548).

صور المهن: هي الأفكارالمقولبة والتعميمات المتعلقة بالأشخاص المزاولين لها. والعمل الذي يقومون به. الحياة التي يعيشونها، وإيجابيات وسلبيات شغلهم. تؤكد كوتفريدسون: «إن الأمريكيين من كل طبقات المجتمع يتفقون على طريقة النظر إلى مختلف المهن ومن يزاولها. مثلا، بعبارات النمط المهني أومستوى الشرف» (Gottfredson, 1996, p. 184).

الخريطة المعرفية للمهن: تنتظم المهن منذ المراهقة، لكي تشكل خريطة معرفية واحدة. تُبْنَيَنُ هذه الأخيرة بحسب بعدين أساسين: الذكورة – الأنوثة ومستوى الشرف. هناك بعد ثالث يتعلق بـ«المجالات المهنية» أي بـ «الأنماط» بالمعنى الذي حدده هولاند. تكون هذه الخريطة نظرة مشتركة: «خريطة للعالم الاجتماعي بالمعنى الواسع للمواقع الاجتماعية التي تتيحها مختلف المهن» (Gottfredson, 1996, p. 184).

المطابقة: وهو ما تشيرإليه عادة عبارات «الانسجام» أو «التلاؤم» بين الذات والبيئة المهنية. ويتعلق الأمر هنا بأحكام التوافق بين الذات والوظائف المهنية. وترتكز هذه الأخيرة على بعض الأبعاد الأساس منها على الخصوص التناسب فيما يخص هوية النوع. فكلما ارتفعت المطابقة بين الذات والمهنة ارتفع التفضيل بالنسبة لهذه المهنة.

إدراك إمكانية بلوغ المهن: تشير إلى اعتبار الفرد لعناصر واقعية: ماهي العوائق التي قد يصادفها؟ ما هي العناصر التي تتيح ولوجه لهذه المهنة أو تلك؟

التطلعات المهنية: وهي نتاج التوليف بين أحكام حول التطابقات وإمكانيات بلوغ المتمنيات. فهي إذن تفضيلات مهنية تأخذ بعين الاعتبار عناصر الواقع. وإذا كانت مكانة هذه الأخيرة أساسية تكون التطلعات واقعية وبالتالي يشار إليها بلفظ المنتظرات. في المقابل تكون هذه التطلعات «مثالية»، فيصير التطلع المهني «... مجرد مؤشر، غير كاف ومعرض للخطأ، يتمركز على مجموعة أو شبكة من المهن يرغب الفرد فيها» (Gottfredson, 1996, p. 184).

الحيز الاجتماعي: هو منطقة الخريطة المعرفية للمهن حيث تقع المهن التي يمكن قبولها، وهي المهن التي يعتبرها الفرد وكأنها تترجم بشكل أفضل منظوره للمكانة المناسبة له في المجتمع.
تأطير الممكن: هي السيرورة التي تقود إلى تحديد الحيز الاجتماعي للمهن المقبولة لدى الفرد، وذلك على أساس الخريطة المعرفية للمهن.
الحلول الوسطية: هي السيرورة التي يتراجع الأفراد بموجبها عن تطلعاتهم المفضلة من أجل اختيارات أخرى وإن بدت لهم أقل «تناسبا» لكنها في المتناول أكثر.

2-4-1 نشوء الخريطة المعرفية وسيرورة تحديد الممكن

يبني الشباب بشكل متزامن أبعادا ناجعة لمفهوم الذات بالنظر إلى الاختيار المهني والخريطة المعرفية للمهن التي تنتظم وفق بعدين أساسين لمفهوم الذات. وتشمل هذه العملية أربعة فترات: التوجيه نحو بسطة الجسم وقوته، ونحو الأدوار الجنسية، ونحو التقويم الاجتماعي وأخيرا نحو ذات داخلية وموحدة (انظر الشكل 3.1).

* التوجيه نحو بسطة الجسم وقوته (بين 3 و5 سنوات تقريبا)

يشرع أفراد هذا السن في تعلم تقسيم الناس بشكل بسيط، مثلا: «كبير» مقابل «صغير»، و«قوي» مقابل «ضعيف»، وينظرون إلى المهن كأدوار للراشدين. وليست لديهم بعد تصورات قارة ومنسجمة لأدوار الجنسين، لكن بإمكانهم فهم الفروق الواقعية بينها. كما يفضلون اللعب مع أقران من جنسهم ويعبرون عن تفضيلات متميزة جنسيا حينما يطلب منهم ذكر نشاطات الكبار التي تهمهم.

* التوجيه نحو الأدوار الجنسية (بين 6 و8 سنوات تقريبا)

انطلاقا من 5 أو 6 سنوات يفطن وعي الطفل بالأدوار الاجتماعية للجنس، حيث ينظر إلى هذه الأخيرة من خلال مؤشراتها الملموسة أكثر (تحدد على الخصوص في النشاطات واللباس):

«إن أفراد هذا السن، باعتبار أخلاقهم وتصلبهم، غالبا ما يعتبرون الإنضمام إلى الدور الجنس كحتمية أخلاقية» (Gottfredson, 1996, p. 192). حيث يفيؤون المهن

بجعلها إما ذكورية أو نسوية ويعبرون عن تفضيلات مهنية تترجم حرصهم على فعل ما يناسب جنسهم (ويرفضون المهن التي تناسب الجنس الآخر):

> **«في هذا السن، يتطلع الصغار إلى مهن من جميع المستويات الشرفية، لكن لا أحد منهم يختار وظيفة مهنية مرغوبة أو مبعدة غير متميزة بطابعها الجنسي [...]. إن هذه الفروق الجنسية في التفضيلات لا تتغير إلا نادر من أولى الأقسام الابتدائية إلى غاية نهاية السلك الثانوي» (Gottfredson, 1981, p. 560).**

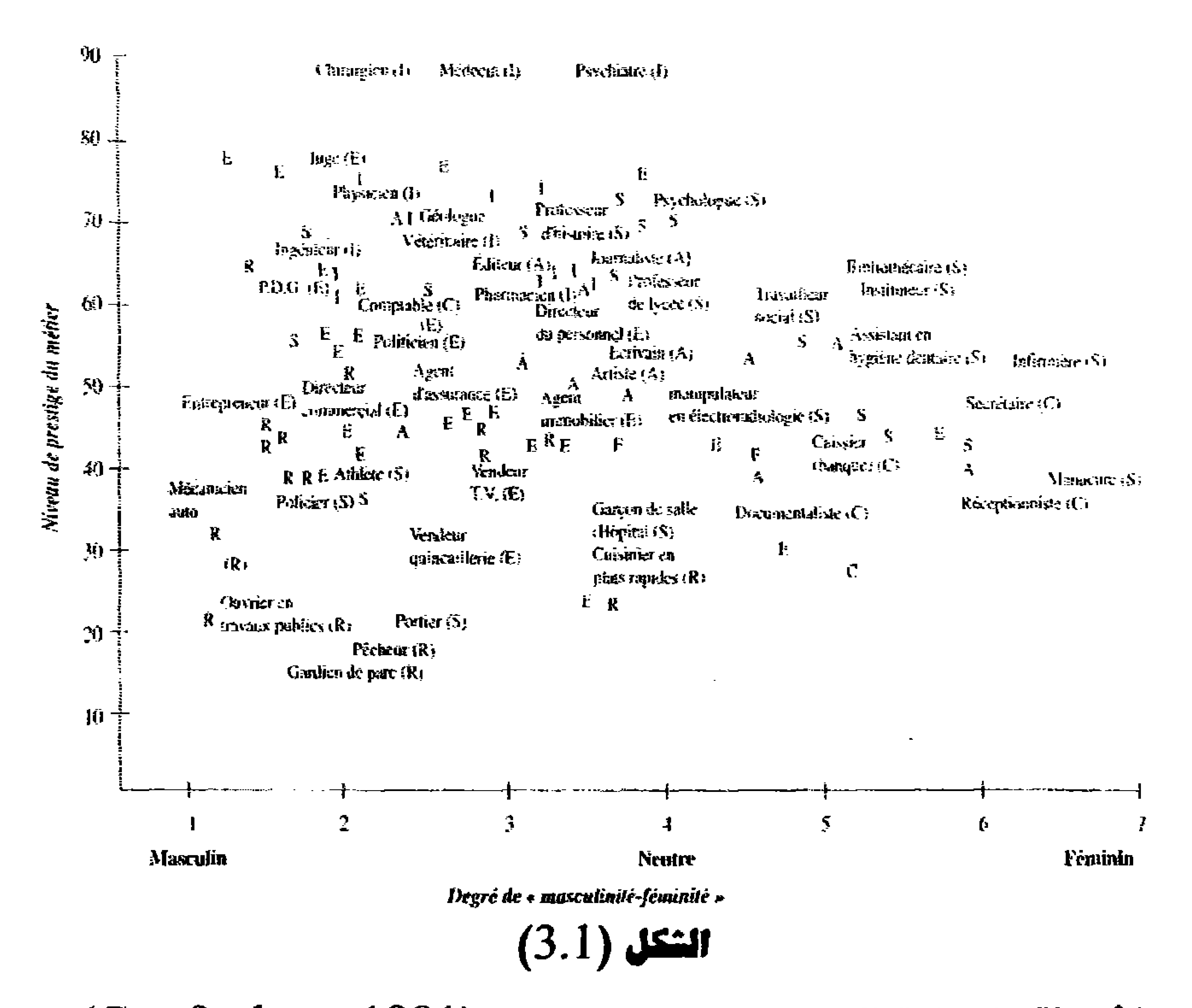
«إن هذه التفضيلات تُظْهِر بجلاء رفضها الفعلي للسلوكات المناسبة للجنس الآخر. لقد بنى الأطفال (منذئذ) حدود المهن المقبولة جنسياً أو لا » (Gottfredson, 1996, p. 192).

*** التوجيه نحو التقويم الاجتماعي (بين 9 و13 سنة تقريبا)**

انطلاقا من سن التاسعة، يشرع الطفل، في تقويمه للمهن، باعتبار مكانتها الاجتماعية وباعتبار شرفها. فيعرف فيها أولا: «الرموز والمؤشرات الأكثر رؤية والأكثر بداهة، ثم تليها تدريجيا جوانب أخرى أكثر تجريدا وأقل رؤية [...]. إن الأطفال الأكثر نباهة [فكريا] لديهم أحيانا عدة سنوات سَبْقٍ على أقرانهم من حيث معرفة هذه الرموز [...] وتنتهي هذه السيرورة بدمج مختلف المؤشرات في كلٍ منسجم يدل على «فهم» تداخل العوامل المشكلة للموقع الاجتماعي» (Gottfredson, 1981, p. 561). وإلى حين يبلغ الأطفال سن 13 سنة، حيث يصير بإمكانهم تقويم المهن على نفس سلم الشرف كالكبار.

ينسق إذن المراهقون في ذهنهم هذا البعد الثاني مع البعد الذي تم تكوينه خلال المرحلة السالفة، المتعلقة بـ «ذكورة – أنوثة» المهن. وبالتالي يبنون خريطة معرفية (الشكل 3.1)، فهذه الأخيرة تشكل معلما منطقيا: إن أبعاد الذكورة والأنوثة في المهن، حسب كوتفريدسون، هي أبعاد متعالقة. وتشكل إحدى هذه الأبعاد الإحداثي السيني بينما تشكل

الأخرى الإحداثي الرأسي لهذه الخريطة المشتركة بين جميع أفراد المجتمع. بالفعل، فـ «التعالقات بين أحكام الأفراد المنتمون لمجموعات اجتماعية مختلفة هي عامة تعالقات بقدر 0.90، سواء بالنسبة لدرجة الشرف أو بالنسبة لدرجة الذكورة – الأنوثة» (Gottfredson, 1981, p. 550). فبتموقعهم على هذه الخريطة يحدد الأفراد أنفسهم «إن الأطفال وحتى الراشدين (الكبار) لا يعرفون الكثير عن المهمات والشروط المتضمنة في عمل ما. لكنهم يبرهنون على فهم عام للدلالة الاقتصادية والاجتماعية في ممارسة هذا الشغل أو ذاك. إن خريطتهم المعرفية للمهن هي بالأحرى خريطة للعلاقات الاجتماعية ولأساليب الحياة [...]» (Gottfredson, 1981, p. 550).



الشكل (3.1)

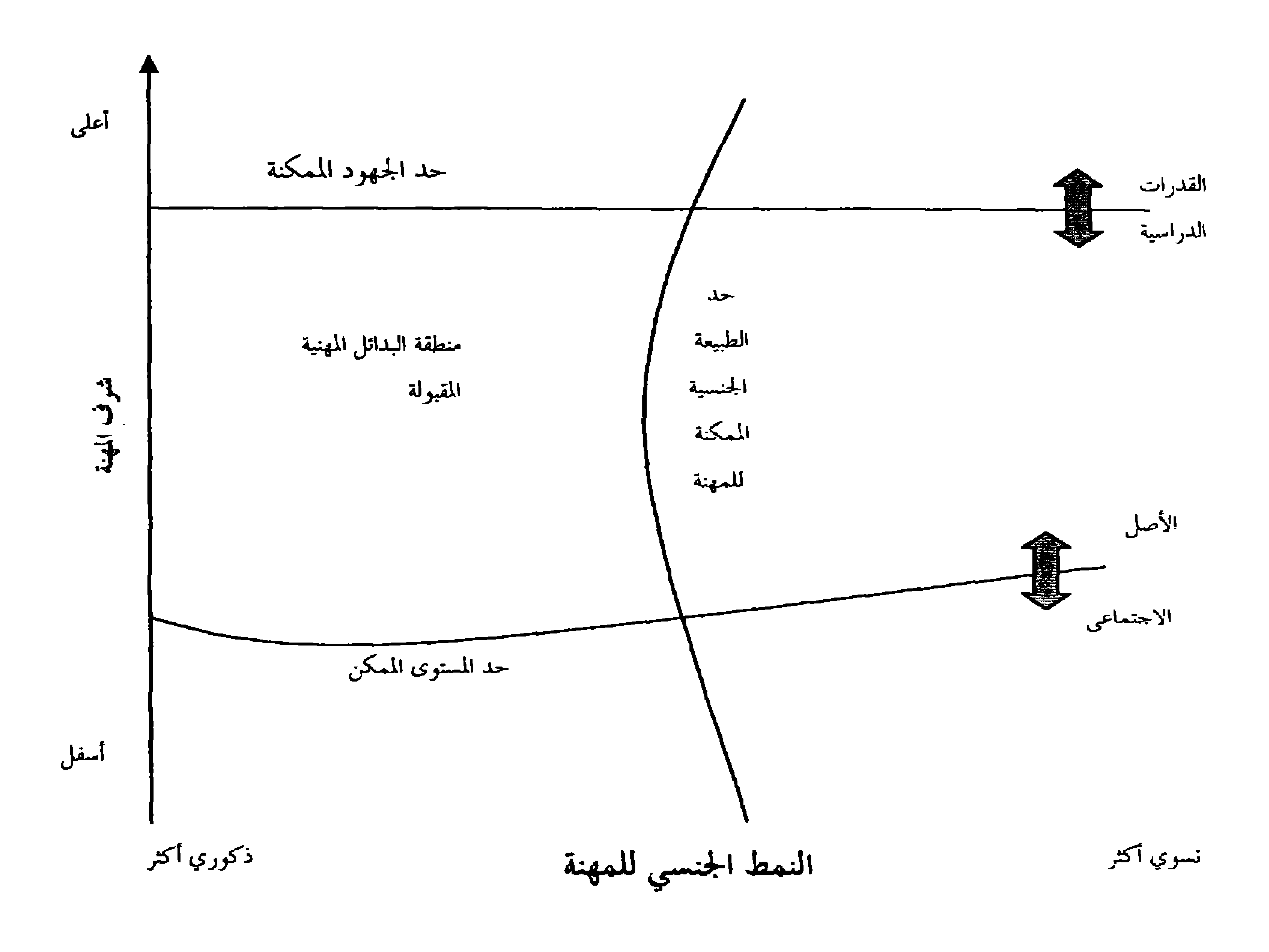
الخريطة المعرفية للمهن، حسب كوتفريدسون (Gottfredson, 1981).

تمت الإشارة إلى بعض المهن بالحرف الذي يمثل نمطها حسب

تصنيف هولاند: الواقعي R، الباحث I، الفني A، الاجتماعي S، المبادر E، المحافظ C.

تتجلى عملية "تأطير الممكن" في تحديد منطقة ما على هذه الخريطة(انظر الشكل 3.2).
عند نهاية المرحلة السابقة يضع الشباب الحد بين المهن التي تبدو لهم «مقبولة جنسيا» والمهن الأخرى، فيأخذون بعين الاعتبار بُعدَ الشرف الاجتماعي. ومن ثم يبرز عاملان أساسيان: الأصل الاجتماعي والنجاح الدراسي:

> «عندما يدرج الشباب اعتبارات مرتبطة بالطبقة الاجتماعية وبالقدرات في مفهومها عن الذات، يبعدون إمكانيات مهنية غير متطابقة مع العناصر الجديدة للذات، ويبعدون على الخصوص الاختيارات التي تعتبر داخل جماعتهم الاجتماعية المرجعية وكأنها تفتقد بالأساس إلى اعتبار الشرف مشكلين بذلك حدود المستوى الاجتماعي الممكن الذي لن يجازفوا أبداً فيما دونه بشكل إرادي. كما يبعدون الخيارات التي تبدو لهم صعبة المنال من غير جهود خارقة أو التي تتضمن مخاطر فشل كبيرة جدا. فيبنون بالتالي حداً للجهود الممكنة، ودون هذا الحد يصيرون غير مستعدين لمراجعة المهن، إلا إذا تغير تصورهم لقدراتهم وتنافسيتهم الخاصة» (Gottfredson, 1996, p. 193).



الشكل (3.2)

تأطير الممكن في الاختيار المهني، حسب كوتفريدسون (Gottfredson, 1981).

المثال الافتراضي لطفل من أصل اجتماعي محظوظ وذكاء متوسط

إن النتيجة الأساس لتحديد هذين الحدين هو أن الأصل الاجتماعي ومستوى النجاح المدرسي يرفعان مستوى الطموح في المشاريع المهنية. غير أن هذين المحددين قد يؤثران بكيفية متباينة: إذ يرفع الأصل الاجتماعي الراقي علو «العتبة» التي دونها تصير المهنة غير معتبرة، كما يرفع مستوى تميز النجاح المدرسي شرف المهنة المرتقبة، فالمدرسة تلعب إذن دورا أساسيا في هذه السيرورة:

«لن تناقش هنا مسألة الوعي بمستوى الاستعداد الشخصي، لأنه لا يتم قبول إلا أولئك الشباب الذين يرون الأشياء على الخصوص بشكل واقعي، ويقدرون درجة ذكائهم

بحسب نتائجهم بالفصل (انظر (Ginzberg et al., 1951, p. 95). تقدم عموما النتائج الدراسية ترجيعات للفرد عن مستوى استعداداته، وهي ترجيعات حساسة جدا بالنسبة للآباء بشكل عام» (Gottfredson, 1981, p. 562).

*** التوجيه نحو ذات أحادية (انطلاقا من حوالي 14 سنة)**

انطلاقا من سن 14 سنة، يشرع المراهق في اعتبار مميزات شخصيته المتعلقة بمفهومه عن ذاته لصقل مشاريعه المهنية: اهتماماته وقدراته وقيمه. بيد أنه لا يعتبرها إلا ضمن الحدود التي سبقت الإشارة إليها. إن مساحته في الاكتشاف تتحدد بالمنطقة التي تم تحديدها سالفا على الخارطة المعرفية.

يهتم المراهق أيضا بمختلف المجالات المهنية، أي بـ«أنماط» المهن والمهنيين. إلا أن هذه الأنماط لا تتوزع بشكل عشوائي على الخارطة المعرفية للمهن. حيث نلاحظ مثلا، بأن الأنماط الستة لهولاند تتوزع بشكل ثلاثي (انظر الفصل 2، الشكل 5.2).

إن ما يميز فترة المراهقة هو أولا النظرة النمطية للمهن: بالنسبة للمراهق هناك أنماط من المهن وأنماط من الأشخاص تتماشى مع بعضها وتتوفر على «قواسم مشتركة» فيما بينها. وتشكل هذه الأخيرة معايير لتحديد وتخصيص الاختيار. لكن المراهقة هي كذلك مرحلة لتطوير مشاريع كبرى، منظمة حول بعض القيم المركزية التي تمنحها انسجامها: «يشرع الشاب في اعتبار التفضيلات المهنية ضمن إطار مشروع حياتي، كـ«ممون ممتاز» لأسرته المستقبلية (اقتصاديا وتربويا)» ((Gottfredson, 1996, p. 195). إن الوعي المتدرج بهذه المعايير المختلفة يتطلب وقتا، ويترجم بترددات فيما يتعلق بتخصيص المشاريع المهنية. «إن معظم المراهقين فاقدون للوجهة ومرتابون، يتصارعون للتأكد من طبيعة اهتماماتهم وقدراتهم وسماتهم الشخصية وقيمهم » (Gottfredson, 1996, p. 195).

2-4-2 التسوية

التسوية هي السيرورة التي يتراجع بمقتضاها الأفراد عن التطلعات المهنية التي يفضلونها. فحينما لا يجدون أو لا يتخيلون إيجاد فرص مهنية تناسب تطلعاتهم، تصبح هذه التسوية ضرورية في العديد من الحالات. وذلك بفعل غياب مناصب كافية أو غياب كلي لمناصب مناسبة لمنتظرات الفرد.

> **«مثلا، يعبِّر الأفراد عن منتظرات تمثل النمط الفني عند هولاند بعدد أكبر من المناصب الفعلية في هذا المجال. من جهة أخرى، [...] بعض توليفات المجالات المهنية، بمستوى الشرف والنمط الجنسي، هي نادرة أو غير موجودة ألبتة (مثلا، وظائف نسوية ومن النمط الواقعي ومشرفة، أو من النمط الباحث و أقل شرفا» (Gottfredson, 1996, p. 196).**

قد تكون التسوية مستبقا أو مرتكزا على التجربة:

> **«تحصل التسوية الاستباقية عندما يشرع الأفراد في تعديل آمالهم (تقديرهم للمطابقة) بحسب تصورهم للواقع (تقديرهم لفرص الولوج)، [...] وتنتج التسوية «التجريبية» بعد مواجهة عائق يحول دون تحقيق الاختيارات المفضلة» (Gottfredson, 1996, p. 196).**

ترتكز التسوية أساسا على إمكانية الولوج المتصورة عن المهن وليس على إمكانية الولوج الواقعية. بيد أن المعلومة التي يتوفر عليها الأفراد نادرا ما تكون حقة وكاملة. بالفعل، فالأفراد يظهرون انتباها انتقائيا ولا يبحثون عن المعلومة إلا إذا تعلق الأمر بالمهن التي يرون أنها تناسبهم. ثم إنهم لا يقدمون على تحريات من هذا القبيل إلا إذا شعروا بضرورتها. أي حينما يتحتم عليهم الاختيار. وأخيرا يبحثون عن هذه المعلومة خاصة لدى مصادر في المتناول ويثقون بها (على الخصوص الآباء والأصدقاء).

لقد اعتبرت النظرية، في أول صيغة لها (1981)، بأن سيرورة التسوية تتمظهر بشكل مماثل عند جميع الأفراد. فكانت توصف كالتالي: تهدف التسوية إلى حماية المظاهر الأكثر مركزية (أي الأكثر أقدمية) عن مفهوم الذات. وهذا معناه أن المراهق أو الراشد يفضل التراجع عن اهتماماته أو قيمه المهنية بدل قبول منصب من نفس النمط لكنه أقل شرفا. إذا وجب على الفرد الإقدام على وفاق أكثر صرامة، سيضحي بهذه الدرجة من الشرف، للاحتفاظ بـ «المفهوم الجنسي للذات» الذي يبحث عن تحقيقه في اختيار مهنة ما.

وبمجرد أن يُحكَم على وفاق بأنه مرضي، يتوقف البحث: يذهب الأفراد إلى أول اختيار يبدو لهم مناسبا، بدل الاستمرار في البحث عن منصب افتراضي يكون تناسبه أفضل. وأخيرا يعقلنون اختيارهم:

> **«يعدل الرجال تطلعاتهم المتعلقة بالمجال المهني المناسب لهم حتى تصير ملائمة للمنصب الذي يشغلونه، بدل تغيير المنصب من أجل مجال مهني معين [...]، حينما يقتربون من الثلاثينيات، يصرح 84 ٪ من الرجال بأنهم يوجدون في المجال الذي كانوا يأملونه، بينما نجد أن من كان يتطلع إلى مهن «بحثية» أو إلى حد ما إلى المهن المبادرة / المغامرة هم كثيرون .(Gottfredson, 1981, p. 570)**

بالمقابل، حينما يتعذر على الفرد إيجاد توافق يرضيه، يفعل كل شئ لتجنب الاختيار (فيبقى مثلا، على اختيار ليس في متناوله، فيظل في وضعية «اللاقرار» الخ).

في عينة شملت 735 مراهقا من فئة 14 – 15 سنة، اختبر "مينوز سارتر وميلي" (Munuz Sartre et Mullet , 1992) فرضيات "كوتفريدسون" المتعلقة بوزن مختلف الأبعاد خلال التوافق. فحصلوا على نتائج متباينة بحسب المجموعات المشكلة. فعند الإناث (بالأحرى من الوسط المحظوظ)، لوحظ أن الأولويات في الأهمية ناسبت ما جاءت به "كوتفريدسون": تأتي «الأنوثة» في المقدمة بالنسبة للإناث، متبوعة بالشرف (المكانة الاجتماعية)، ثم «الوقت الحر» (القيمة). أما عند الذكور، فيأتي «الشرف» في المرتبة الأولى،

متبوعا بـ «الوقت الحر» ثم «الترقي» (المكانة الاجتماعية). إن الذكورة – الأنوثة لا تلعب في الواقع أي دور عند القرويين، والترتيب هنا هو كالتالي: «الوقت الحر» متبوع بـ «الشرف».

لقد بينت ليندا كوتفريدسون، في الصيغة 1996 من نظريتها، هذا التصور لأحادية مظهر التوافق، والقاضي باعتبار مختلف الأبعاد ضمن ترتيب معين «الأهمية المتعلقة بجنس النمط، بالشرف وبالاهتمامات وبحسب صرامة التسوية المقدم عليها» (Gottfredson, 1996, p. 198-199). إن درجة الصرامة إذن لا تترجم، كما ذهب إليه نموذج 1981، باعتبار بعد أو بعدين تكميلين، وفق تتابع محدد مسبقا. لكن كتغير للوزن النسبي لهذه الأبعاد، يتضمن عتبات يرجح على أساسها بعد على آخر. في حالة توافق «هش»، تصير السيرورة ما تم وصفه سنة 1981 (التضحية بالنمط المهني، والاحتفاظ بالنمط الجنسي) إلى حد ما: يؤخذ تدريجيا بعين الاعتبار مستوى الشرف، كلما تعاظمت أهمية التوافق. في لحظة معينة يأخذ الشرف مكانا فائقا مقارنة مع الاهتمامات (دون أن تلغى هذه الأخيرة)، نكون إذن بصدد توافق «معتدل». أما فيما يتعلق بالنوع الجنسي للمهن. فهذا يؤخذ بعين الاعتبار كلما انتقلنا من مظهر معتدل في التوافق إلى آخر أعظم. في هذه الحالة الأخيرة يصير النوع الجنسي هو الغالب، لكن يستمر اعتبار الشرف. تبين الدراسات الميدانية كذلك، تقول كوتفريدسون، اختلافات حول الوزن المسند لهذه الأبعاد بحسب جنس الفرد: النساء مهيآت أكثر من الرجال لقبول مناصب لا تعتبر مناسبة لجنسهن اجتماعيا.

2-4-3 عناصر الصلاحية ومناقشة نموذج كوتفريدسون

تكمن الأهمية الأساسية لنموذج كوتفريدسون في التأكيد على دور التمثلات الاجتماعية للمهن في تكوين التفضيلات وفي اختيار الأنشطة المهنية. جاء في هذه النظرية أن هناك بعدين أساسين يحددان نظرتنا للبنية المهنية: بعد العلاقات الاجتماعية بين الجنسين وبعد المواقع في التراتبية المزدوجة لمستويات التأهيل والشرف الاجتماعي. ويسعف هذا النموذج كذلك في إبراز – بشكل بسيط – ظواهر «مرئية» خاصة كالفروق في «الاختيارات

الميولاتية» بحسب الأصل الاجتماعي والجنس. ويؤكد كذلك على وزن المدرسة (على الخصوص التقويمات العمومية الممارسة بها) في تحديد المواقع الاجتماعية المستقبلية. بيد أن المقترح الأساس في النظرية يظل خاضعا للنقاش: هل يتقاسم جميع الأفراد (في المجتمعات الصناعية الحديثة) التمثل نفسه عن البنية المهنية، وهل ينتظمون وفق بعدين مستقلين (الجنس والشرف)، محددين على أساس هذا التمثل منطقة الوظائف المهنية المناسبة لهم؟

*** خرائط معرفية مبنينة بشكل متباين**

خلال السنوات الأخيرة، بفرنسا، تم إنجاز أبحاث استهدفت تقديم إجابات عن هذا التساؤل (انظر على الخصوص: (Guichard et Bidot, 1989; Guichard et al., 1994 ;Guichard et Cassar, 1998) فيبنت بجلاء، طبقا لنموذج ليندا كوتفريدسون، بأن جل تلاميذ الثانوي موضوع الدراسة، يحددون المهن اعتمادا على بعدين أساسين: الجنس والشرف. غير أن هناك ملاحظتين لا تتفقان مع مقترحات كوتفريدسون. أولاها هو أن هذين البعدين لا يتمثلان بشكل متعامد؛ ويبدو أن هناك تعالقا بين درجة الشرف والذكورة، والقول الأصح هو أنه غير مؤكد أن الذكورة – الأنوثة، فيما يتعلق بالنظرة إلى المهن، تشكل متصلا تمثيليا continum، ولا حظت كذلك هذه البحوث أن «مستوى ضعيفا من الشرف» و«ذكورة شديدة» يتماشيان معا. في حين أن الدرجات الأخرى من الشرف تتعالق إيجابيا مع الذكورة.

أما الملاحظة الثانية/ فتعيد النظر في فكرة أحادية خريطة معرفية للمهن، يتقاسمها جميع أفراد مجتمع ما. حقا أننا لا نلاحظ «خريطة معرفية» تتباين جذريا فيما بينها (مثلا: اعتبر جميع المستجوبين بأن مهنة «طبيب» هي مهنة مشرفة و«محايدة جنسيا»، في حين أن مهنة «الصفائحي» (tollier)، هي أقل شرفا وأكثر ذكورية، إلا أنه، حسب عينات الدراسة، نلاحظ تباينا ملموسا في تنظيم الخرائط. حيث تتمظهر هذه الأخيرة على نحو يجعلها تمكن المستجوبين من تكوين تمثل إيجابي نسبيا عن الوظائف المهنية التي يبدو أن مواقعهم ضمن النسق المدرسي تهيئهم لها.

* عقلنة السلوكات والمعرفة

يكمن تأويل هذه الملاحظات ضمن إطار نظرية العقلنة، كما صاغها تدريجيا "جون – ليون بوفوا"

و"روبير فانسون جول" (انظر مثلا: (Joule et Bouvois, 1987). فهذا النموذج يرى أنه بعد إجراء اختيار أو اتخاذ قرار غير متوافق والتمثلات الأولية، يغير الفرد هذه الأخيرة من أجل جعلها تتناسب مع وضعيته الحالية. ولعل هذا ما يحدث بشأن الخرائط المعرفية. إذ نلاحظ مثلا بأن فتيات متمدرسات ضمن تكوين يقودهم إلى مهن السكرتارية، يبنين خريطة معرفية من شأنها أن تجعل مهنة السكرتيرة مهنة مثمنة أكثر لديهن مما هو الحال عند باقي التلاميذ: يجعلنها كنوع من الميول النسوي للمهندس[1].

اقترحت بيرناديت "ديمورا وليدا لانيكراند – ويلمز" استكمال هذا النموذج الكلاسيكي قي العقلنة، بالتحديد التالي:

> **«في واقع الأمر، يمكن أن تكون فرضية العقلنة ليس فقط تأثير سلوكات التوجيه الفعلية بالمعنى السلوكي للمفهوم. ولكن كذلك بالاستباق التدريجي لهذه السلوكات» (Dumora et Lannegrand – Willems, 1999b p. 11).**

لقد لاحظنا، وفق نظريتهما، بأن التلاميذ المقبلين على التوجيه إلى الثانوية المهنية (مسار أقل تثمينا لدى الشباب) يكونون صورة إيجابية أكثر عن هذا النوع من المؤسسات، بالمقارنة مع باقي التلاميذ. باستعمال اصطلاحات كوتفريدسون، يمكن أن نسمي هذا التحول بـ «التوافق الاستباقي »، بيد أن هذا التوافق لا يتجلى في تغيير منطقة معينة على خريطة مهنية يتعذر لمسها، بل يتمظهر في تغيير بنية الخريطة المعرفية نفسها.

---

[1] إن الدراسات الطولانية وحدها فقط هي القادرة على فحص فرضية عقلنة بعدية. ببيان أن صياغة هذه الخريطة المعرفية تابعة فعلا للدخول في هذا التكوين.

* الموقع داخل الحقل، ومشروعية تمثلات بنيته

تقود هذه الملاحظات وهذه الفرضيات إلى اقتراح التمييز بين الحقل (بالمعنى الذي يقدمه بورديو، انظر هذا الفصل، الفقرة 1-2-1) والتمثلات التي يحملها الفاعلون الاجتماعيون عنه. إن هذه الخريطة المعرفية الوحيدة عن المهن التي اقترحتها ليندا كوتفريدسون ستشكل الرؤية «المشروعة» لهذا الحقل الاجتماعي، أي رؤية لأفرد في موقع الغلبة داخل هذا الحقل (نلاحظ من جهة أخرى بأن رؤية تلاميذ الثانوي للشعبة الأكثر نبلا – S – هي قريبة من الخريطة التي اقترحتها كوتفريدسون). إن الأفراد يكونون تمثلات عن هذا الحقل (خرائط معرفية) أكثر تمايزا عن هذه الرؤية المشروعة كلما ابتعدوا عن مواقع الغلبة. بعبارة أخرى، يبدو أن سيرورة بناء الخرائط المعرفية، وتحديد الممكن والتوافق هي أكثر تداخلا مما تزعمه كوتفريدسون، ذلك أن الخرائط المعرفية تظهر وكأنها تنتظم على نحو يجعلها تدل في الوقت ذاته على الموقع وعلى المسارات والاستباقات (المتعلقة بالمستقبل) عند الفرد.

* الاختيار: جدلية بين تمثلات (اجتماعية وباطنية) للذات وللمهن

إن جدلية «تمثلات الذات»/ «تمثلات المهن»، تبدو أكثر تعقيدا من مجرد تحديد منطقة على خريطة. وقد رأينا بأن «الاختيار المضطر» يترجم بتعديل (قبلي أو بعدي) لإدراك البنية المهنية. بيد أن ترجمة بعض الاختيارات يمكن أن تتم كذلك بتغيير مفهوم الذات، إذ يمكن تأويل ملاحظات "ويليس" المنقولة على الصفحات السالفة (ص 93 - 94) بالقول: إن الثقافة المعادية للمدرسة تشكل مظهرا آخر للتوافق أو للعقلنة الاستباقية لصورة الذات وليس لصورة المهن. وقد تكون الثقافة المعادية للمدرسة بمثابة استراتيجية للتماهي تهدف إلى تغيير ذاتي للتلاؤم مع الهوية المهنية المستقبلية المزمع اختيارها.

من جهة أخرى، نعرف أن بعض الاختيارات المهنية غير المنمطة جنسيا، يمكن أن تكون مناسبة لتأكيد بعض هذه الصور للذات. مثلا فتاة شابة (صبي مخطئ)، اختارت إعداد

باكالوريا في البناء الميكانيكي، ووصفت دواعيها لهذا التوجيه كاستراتيجية شخصية للتماهي مبنية على التماهي بأخيها:

«منذ الثامنة من عمري، مارست سباق الزوارق، إنها هوايتي، لقد اكتشفت هذه الرياضة من خلال أصدقاء أخي الذين استصحبوني معهم [...] خلال الصيف، قبل السنة الثانية ثانوية أدركت بأنه «كان يزعجني» أن أفعل مثل باقي الفتيات، فاخترت أن أفعل شيئا آخر، أي ألج السنة الثانية تكنولوجيا. وجدت أن الفتيات أقل رعونة وأكثر تفاهة، وأقل أهمية من الفتيان. لم تكن لي صديقة. لا أتحمل طويلا مجموعات الفتيات، لقد اختار أخي البناء الميكانيكي، فعلمت ماذا يعني ذلك، ورغبت في نفس الاختيار، لكن لم يرق له أن أفعل نفس الأشياء التي يختارها (سباق الزوارق والدراسات)، وكوني أقدمت على تعلم الرسم الصناعي لأنه كان يعشقه. والآن، نحن «متفاهمان» جدا. دفعت أبواي كي يتصلا بمدير المؤسسة لتغيير توجيهي. [...] مرت السنة الثانية بشكل سيئ، من الناحية العلائقية على الخصوص، لم يكن زملاء الفصل يحبونني، لقد كنا ثلاث فتيات. كانت الفتاتان الأخريان هشتين جدا، لذلك تحللنا. كانت نتائجي الدراسية ضعيفة في الرياضيات ومتوسطة في التقنيات ولم يكن مستواي كاف للبناء الميكانيكي، انتقلت إلى الأولى F1: كان أخي يضغط علي، ويشعرني بأني أزعجه أن أحدو حدوه، ليس هذا الذي سيمنعني من اختيار الشعبة F1 » (Guichard, 1990, p. 107).

تقود أمثلة من هذا القبيل إلى الشك في أن الاختيار يمكن أن يوصف نسقيا كتحديد لمنطقة تتضاءل كلما نما الوعي بأبعاد جديدة عن صورة الذات. يبدو أن ثمة تمثلات للذات وللمهن، تم نعتها سابقا بالباطنية، تلعب على الأقل في بعض الحالات، دورا لا يستهان به في اختيار «التوجه المهني»؛ يظهر أن الرغبة في إبداء و/ أو تحقيق بعض صور الذات «الباطنية» تترجم عبر اختيارات خاصة، أحيانا خارج «الحيز الاجتماعي» للمهن الذي يجعل النظام

الاجتماعي يقود كل فرد إلى اعتباره مناسبا له. حقا، قد توافق ليندا كوتفريدسون على هـذا. لكن على الأرجح، ستذكر أن هذه الظواهر في نظرها تعتبر فقـط ثانويـة بالنسـبة للتمـثلات الاجتماعية للذات.

2- 5 دونالد سوبير: المسار المهني داخل حيز ومدار الحياة

تحتل تصورات سوبير مكانة خاصة في النظريات المتعلقة بعملية تكوين التفضـيلات والاختيارات المهنية، فمن جهة، يشكل مذهبه أساس بعـض أنمـاط الممارسـات، ومـن جهـة أخرى فقد تطور نموذجه منذ صياغاته الأولى في الخمسـينيات إلى مـا قدمـه قبـل مماتـه (سـنة 1994).

لم يكن هدف سوبير هدفا تفسيريا بالأساس، كما هو الشأن بالنسبة للنظريـات الـتي قدمناها لغاية الآن. لقد كان هدفه الفعلـي هـو تحديـد مبـادئ لتـدخلات فعالـة في التوجيـه والإرشاد. لذلك كان على سوبير الإجابة عن سؤالين في الوقت ذاتـه، ينتميـان إلى مسـتويين من الخطاب: «ما الـذي يحـدد الظـواهر الملحوظـة؟» و«مـا العمـل لمسـاعدة الأشـخاص؟»، فالسؤال الأول هو سؤال علمي، أما السؤال الثاني فيفترض تحديد غايات فعل المساعدة: مـا هو مرغوب (أخلاقيا واجتماعيا وشخصيا واقتصاديا، الخ) عند هؤلاء الأشخاص؟ إن هذا يقتضي، في آخر المطاف، وضع مبادئ أخـلاق الإرشـاد (انظـر الفصـل1)، إن الإشـكاليات العلمية عند سوبير تتحدد في الواقع بإعلان مواقف مبدئية (ethique)، غالبا ضمنية.

منذ الخمسينات إلى وفاته، أدمج سوبير في اعتباراته، عددا هاما من نتـائج الأبحـاث، التي قادهـا في مجـال التوجيـه. أمـا اليـوم وبفضـل أعمـال أتباعـه (علـى الخصـوص "مـارك سافيكاس")، فلا يزال هذا النموذج ساري التطور. وفق ثلاثة خطوط أساسية:

- يتجلـى الأول في إيـلاء مكانـة هامـة للعوامـل الـنفس – اجتماعيـة والمحـددات السوسيولوجية أو الثقافية في مقاربة عملية بنـاء مشـاريع الحيـاة وسـيرورة المسـارات المهنية. مثلا، «نضج التوجه المهني»- الذي يتضمن نبرة بيولوجية قوية – الـذي كـان يحتل مكانة مركزية في الأعمال التي أنجزها سوبير خلال الخمسينيات والستينيات. أما

اليوم فلم يعد هذا المفهوم مركزيا من جهة، ومن جهة ثانية، فقد تغير تعريفه الإجرائي:

- أما التغير الثاني، فيتعلق بمكانة المسار المهني على مدارالحياة، لقد كانت أعمال سوبير في البداية تتناول «تطور المسار المهني»، وانطلاقا من الثمانينيات أصبح سوبير يركز على الترابط بين مختلف الأدوار الاجتماعية وعلى مدارالحياة إجمالا (Super, 1980)، ولم يعد المسار المهني متاحا للتحليل إلا بوضعه ضمن سياق أدوار أخرى في الحياة؛
- أما التطور الثالث، فيرتبط بالسابق، ويتجلى في تقلص المكانة النسبية للتقويمات «الموضوعية» (روائز الاستعدادات وروائز الاهتمامات أو القيم)، مقارنة مع مكانة التمثلات التي يكونها الفرد عن ذاته في هذه الوضعية.

2-5-1 الأدوار الاجتماعية الستة لحيز الحياة

ترتكز على صيغة 1996 لهذا النموذج (Super, Savickas et Super, 1996) كما هو مبين أسفله. ويقدم لها المؤطر (3.2) المقترحات الأربعة عشرة الأساس في هذا النموذج. تم تمثيل نظرية «حيز مدارالحياة» في شكل مبيان مقوس (انظر الشكل 3.3) عن مدار الحياة الشخصية والمهنية (Life – career rainbow). يهدف هذا المبيان إلى إدماج بعدين أساسين: «تطور» الفرد طوال الحياة والترابط بين مختلف أدواره الاجتماعية.

يمثل حيز الحياة الأدوار الستة الاجتماعية الكبرى: طفل، طالب، رجل أو امرأة خلال وقت الفراغ، عامل، مواطن، عائل (ة) أسرة. إن هذه الأدوار غير خاصة بعمر معين من الحياة. وبالمقابل، ينحو كل سن إلى تميز قد يكون أقل أو أكثر وزنا (وأحيانا ينعدم هذا الوزن).

المؤطر 3.2:

المقترحات الأربعة عشرة الملخصة لنظرية سوبير، حسب (Super et al., 1996)

1- يختلف الأفراد من حيث استعداداتهم وشخصياتهم وحاجاتهم وقيمهم واهتمامتهم وسماتهم ومفهومهم عن ذواتهم؛

2- إن الأفراد، بالنظر إلى مميزاتهم، لديهم قدرة أقل أو أكثر على مزاولة هذه المهنة أو تلك؛

3- تتميز كل مهنة بجملة من القدرات والسمات الشخصية اللازمة لمزاولتها، بيد أن العلاقة فرد – مهنة هي علاقة مرنة: كل فرد بإمكانه مزاولة مهن متباينة نسبيا، وكل مهنة يمكن أن يشغلها أفراد مختلفون نسبيا؛

4- إن التفضيلات والكفايات، وكذلك الوضعيات الشخصية والمهنية للأفراد – وبالتالي مفاهيمهم عن ذواتهم (التي هي نتاجات اجتماعية) – تستقر تدريجيا عند نهاية المراهقة إلى غاية النضج المتأخر؛

5- يتشكل مدار الحياة (السلك الكبير)، من «مراحل العيش»، حيث تسود سيرورات النمو والاكتشاف والاستقرار، والصيانة والتحرر من الالتزام. إن هذه المراحل يمكن بدورها أن تقسم إلى فترات تتميز بمهام تطورية، ومن جهة أخرى، نتحدث عن «أسلاك – صغيرة»، عندما يتأثر مسارالفرد بأحداث شخصية ومهنية واجتماعية (حوادث، طلاق، بطالة، الخ). تتضمن هذه الأسلاك الصغيرة أطوار التحررمن الالتزام والنمو والاكتشاف والاستقرار؛

6- يتحدد المسار المهني للفرد في الوقت ذاته بالمستوى السوسيو – اقتصادي لأبويه وبقدراته الذهنية وبتربيته وبمهاراته وبمميزاته الشخصية (على الخصوص قيمه، واهتماماته ومفاهيمه عن ذاته) وبالفرص التي تتاح له وبـ «نضج المسار» عنده؛

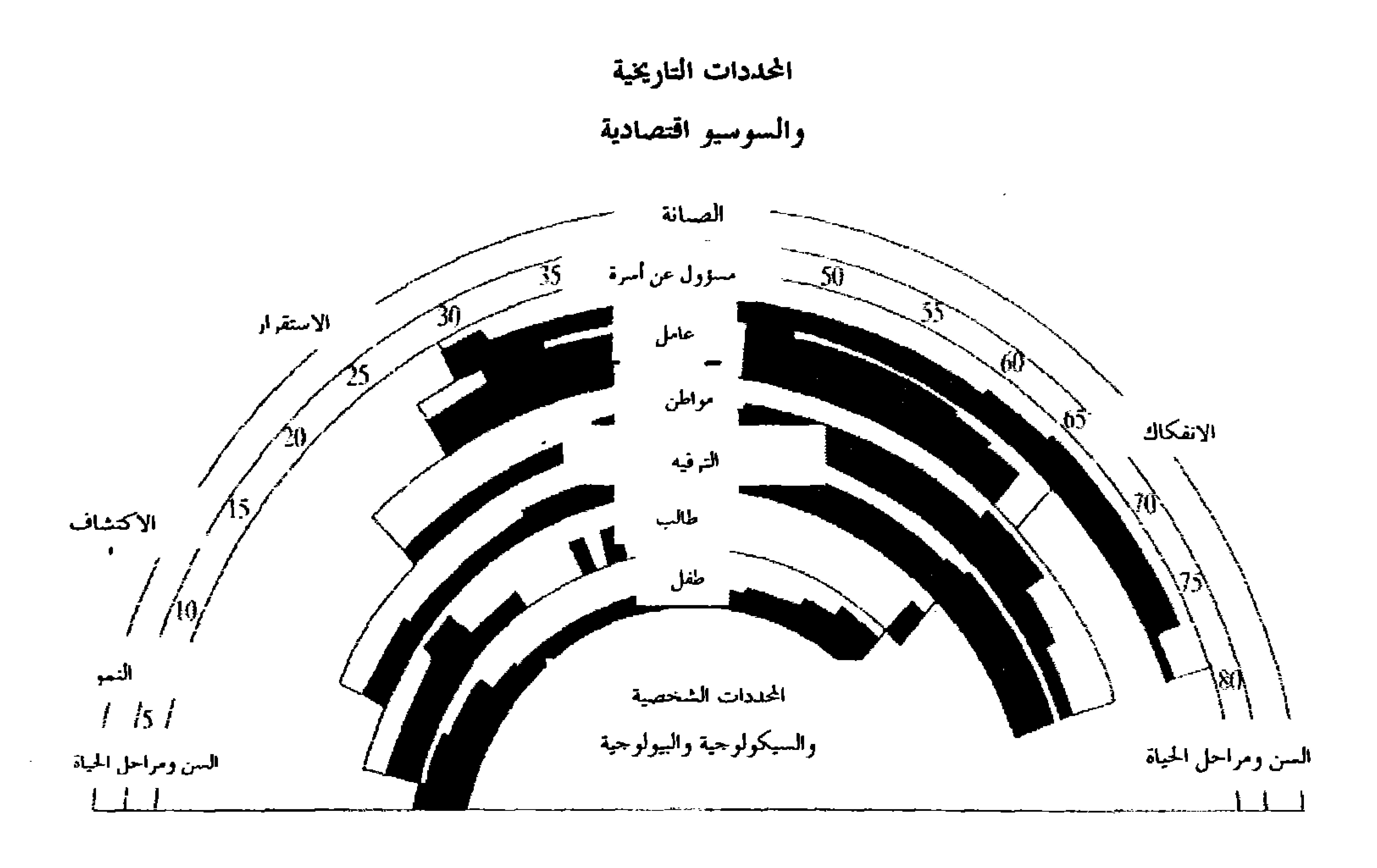
7- يشير «نضج المسار» إلى قدرة الفرد، في لحظة معينة، على مواجهة إكراهات محيطه وشروطه الشخصية الخاصة بشكل متزامن ؛

8- يعتبر «نضج المسار» بناء نفسيا – اجتماعيا يشير إلى درجة التطور المهني طوال سلسلة متصلة من أشواط الحياة. يمكن تعريفه، من منظور اجتماعي، بمقارنة المهمات التطورية التي يقوم بها الفرد والمنتظرة منه بحسب سنه. يمكن إجرائيا تعريف «نضج المسار»، من منظور سيكولوجي، بمقارنة الإمكانات المعرفية والوجدانية عند الفرد مع الإمكانات اللازمة للقيام بهذه المهمة؛

9- يمكن أن نتيح تطور المسار عند الفرد، من جهة، بتسهيل نضج مهاراته واهتماماته وإمكاناته كي تتعدل (coping ressources)، ومن جهة أخرى، بمساعدته، بوضع مفاهيمه عن ذاته وضع المحك مع الواقع (reality testing) وبتطويرها؛
10- إن سيرورة تطوير المسار هي بالأساس سيرورة تكوين وتحقيق مفاهيم عن الذات المهنية، فهي سيرورة تحليل ووفاق يتمظهر فيه مفهوم الذات كنتاج تفاعل للاستعدادات الموروثة، والتجارب الكونية، والفرص الممنوحة للفرد في ملاحظة ولعب الأدوار والتقويم من قبل الرؤساء والأقران حول القدرة على لعب هذه الأدوار؛
11- إن سيرورة التحليل أو التوافق بين العوامل الفردية والاجتماعية – بين مفاهيم الذات والواقع – هي سيرورة لعب الأدوار والتعلم برد الفعل سواء أكان هذا الدور ملعوبا في الأحلام، خلال مقابلة إرشادية أم خلال نشاطات فعلية، في فصل أو في نادي، أو أثناء عمل مؤقت، أو باندماج مهني فعلي؛
12- يرضى الفرد أكثر عن وجوده كلما أمكن له تحقيق قدراته وحاجاته وقيمه واهتماماته وسماته الشخصية ومفاهيمه عن ذاته. يرتبط هذا الرضا بالاستقرار على نوع من العمل، في وضعية مهنية وضمن طريقة في العيش تمثل الأدوار التي أدرك مناسبتها له خلال مراحل النمو والاكتشاف؛
13- يرضى الأفراد عن عملهم كلما أمكن لهم تحقيق مفاهيم عن ذواتهم؛
14- على الرغم من أن النشاط المهني هو «عنصر مركزي في تنظيم الشخصية عند عموم الأفراد، إلا إن الخيال ليس كذلك بالنسبة للجميع، وأحيانا قد تؤول مركزية هذا الدور إلى أدوار أخرى (الهوايات أو المسؤوليات العائلية). إن مركزية هذا الدور أو ذاك عند فرد ما ترتبط بالتقاليد الاجتماعية (على الخصوص للأدوار الموكولة في ظرف ما، وكذلك بتفضيلاته وقدراته».

إن الرجل الراشد، مثلا، يعطي الأولوية بشكل عام لأدواره كعامل وكأب لأسرة، لكنه يربط أيضا هذه الأدوار بدوره كمواطن وكرجل في أوقات فراغه ورواسب دوره كطفل. تعتبر بعض الأدوار بالنسبة لبعض الأفراد، في كل مرحلة من وجودهم، وكأنها مركزية بينما تعتبر أدوار أخرى وكأنها هامشية. وهذا ما يهدف مفهوم بنية الحياة (Life

structure) إلى إيضاحه. إن هذه الأدوار في تداخل دائم: فقد تتعزز كما يمكن أن تصبح محايدة أو معارضة لبعضها البعض (فالطالب، مثلا، الذي يعطي أولوية لدوره كطفل قد يرفض اختيار مهنة لا ترضي والديه)، إن هذه البنيات للحياة هي غير جامدة: يتجلى مجرى الحياة في تعديل التوازنات بين مختلف الأدوار– خلال مراحل المنعطف –.



الشكل (3.3)

قوس مدار الحياة

حسب (Donald Super et al., 1996)

يشكل النشاط المهني عامة عنصرا مركزيا في تنظيم الشخصية عند غالب الراشدين، إلا أن هذا ليس هو حال الجميع. إن بعض الأدوار (مثلا: الأدوار الترفيهية أو المرتبطة بمسؤوليات أسرية) تعد أدوارا مركزية. وترتبط مركزية هذا الدور أو ذاك، عند فرد معين، بالتقاليد الاجتماعية (على الخصوص الأدوار المنوطة بالرجال والنساء) وببنية العرض والطلب في لحظة ما، كما ترتبط بتفضيلاته وقدراته.

2-5-2 المراحل الخمسة لسلك الحياة ومنعطفاتها

وصف «الطور» على شكل سلسلة من المراحل تمثل أعمار الحياة: النمو (الطفولة)، الاكتشاف (المراهقة)، الاستقرار (الراشد الشاب)، الصيانة (الراشد) والانفكاك من الالتزام (الشيخوخة). ويمكن تقسيم هذه المراحل إلى أشواط تتميز وظائفها:

يتضمن النمو (من 4 إلى 13 سنة تقريبا) أربع مهمات أساسية: التساؤل حول المستقبل، إنماء المراقبة على الحياة الخاصة، الاقتناع بأهمية النجاح المدرسي والمهني، اكتساب مواقف وعادات جيدة في العمل. أما المهام المميزة للاكتشاف (بين 14 و24 سنة تقريبا) فهي تفيىء موضوع الاختيار المهني وتخصيصه وبلورته «عندما تتآلف عادات التطبيق والتحقيق والإنجاز واستشراف المستقبل يمضي الأفراد إلى التأمل حالمين يقظين بذوات محتملة بإمكانهم بناؤها. وأخيرا تتفتق أحلام اليقظة هاته على هوية مهنية معروفة، مناسبة لتفضيلات مجموعة من المهن ذات مستوى تأهيلي معين. ويصل الأفراد أخيرا، بواسطة اكتشاف واسع للمهن المكونة لهذه المجموعة، إلى تحقيق مهام اختيار مهني يترجمه مفهوم الذات المهنية إلى اختيار دراسي ومهني. وعندما يحين الوقت، يبلور الأفراد اختيارا مهنيا معينا باتباع التكوين المطلوب وبإيجاد المنصب المناسب لهذه المهنة» (Super, Savickas et Super, 1996 , p. 132).

تتضمن مرحلة الاستقرار (من 22 إلى 44 سنة تقريبا)، مهام الاستقرار في وضعية مهنية، وتوطيد هذه الوضعية والارتقاء فيها. وأن يستقرّ المرء يعني: أن يجد مكانا لهُ داخل النظام باستيعاب ثقافته وبالقيام بعمله على نحو مرض. وأن يوطدَ المرء موقعه يعني أن يبرهن

على موقف إيجابي وعادات إنتاجية وعلاقات جيدة مع باقي المستخدمين. أما الارتقاء فيعني إمكانية البلوغ لمسؤوليات جديدة. وغالبا ما يترجم سن الصيانة (مابين 44 و65 سنة تقريبا) بالسؤال التالي: «هل أرغب في مواصلة هذا خلال العشرين سنة القادمة؟»، وبالتالي قد يقرر الفرد إما تغيير المهنة (فيقطع من جديد سلك الاكتشاف والاستقرار)، وإما اختيار المحافظة على نفس المهنة الحالية. في هذه الحالة، يحين مهاراته وكفاياته ويكتشف طرائق جديدة للقيام بالأعمال اليومية العادية، أو يجدد تحديات جديدة. بعد سن 65، يصل الفرد إلى مرحلة الانفكاك من الالتزام: يخفف الوطء، يخطط لتقاعده، يحدد نشاطات جديدة ستشكل من يومها محور وجوده.

تشكل هذه المراحل في مجرى الحياة «السلك الكبير». إن السيرورات التي تميزها تتبلور كذلك من جهة، خلال الانعطاف من مرحلة إلى أخرى (مثلا خلال الانتقال من المرحلة التي يبرز فيها دور الطالب وسيرورة الاكتشاف إلى المرحلة التي يسود فيها دور العامل وسيرورة الاستقرار). وتتبلور من جهة أخرى كلما تأثر مسار الفرد بأحداث شخصية مهنية واجتماعية (حادث، طلاق، بطالة، الخ). وسنتحدث آنذاك عن «أسلاك صغيرة» تتضمن فترات الانفكاك من الالتزام والنمو والاكتشاف والاستقرار.

قدم مؤلفون آخرون نماذج عن أطوار حياة الراشد، وقد لخصنا منها نموذج إريك إريكسون، ويمكن أيضا تقديم ريفران – سيمار أو كذلك كارل جونك وبرنيس نوكارتن أو دنيال لفينسون. يلخص (المؤطر 3.3) مراحل حياة الراشد كما ميزها هذا الأخير. وكما سجلنا من قبل، يمكن أن نتساءل حول إمكانية تعميم اعتبارات كهاته.

المؤطر 3.3:

أطوار تطور الراشد، حسب (Daniel Levinson, 1978)

الأطوار والمهام المناسبة لها

سن الرشد (الفترة الأولى) (20 إلى 40 سنة)

*** المنعطفات الأولى (من 17 – 22 سنة)**

- أن يشرع في تصور مكانته في العالم خارج الإطار الأسري والمدرسي؛
- أن يمتحن واقعية اختياراته الأولية لحياة الراشد.

*** ولوج عالم الراشدين (من 23 إلى 28 سنة)**

- أن يطور معنى الهوية الشخصية في العمل وخارجه (الأسرة والجماعة).

*** منعطف الثلاثينات (من 29 إلى 33 سنة)**

- أن يقوم ما تم إنجازه خلال 10 سنوات الماضية ويقدم على التعديلات اللازمة.

*** الاستقرار (من 34 إلى 39 سنة)**

- أن يجهد نفسه لبلوغ أهداف شخصية ومهنية؛
- أن يستثمر ذاته بقوة في العمل والأسرة والجماعة.

سن الرشد (الفترة الثانية) (من 40 إلى 60 سنة)

*** منعطف وسط الحياة**

- أن يراجع نمط الحياة المتبنى خلال الثلاثينيات؛
- أن يفكر في الموت ويعي بالطابع النسبي للنجاح ويقدم إجابات عن هذه التساؤلات؛

*** الدخول في الفترة الثانية لسن الرشد (من 46 إلى 50 سنة)**

- أن يستقر تدريجيا بحسب الاستيعاب الذهني للأجوبة المقدمة عن الأسئلة السابقة.

*** منعطف الخمسينيات (من 51 إلى 55 سنة)**

- أن يتساءل حول نمط الحياة المتبنى في ما مضى من الزمان.

*** أوج الفترة الثانية من سن الرشد (من 55 إلى 60 سنة)**

- أن يجيب عن التساؤلات السالفة ويقوم بالتعديلات الضرورية.

2-5-3 الهوية المهنية ومفاهيم الذات

إن هذا النموذج، كما هو الحال في العديد من النماذج الأخرى، ينظر إلى الاختيار المهني على منوال نمط الاقتران «أفراد – مهن»، فيرى أن الأفراد يتباينون بحسب استعداداتهم وشخصياتهم وقيمهم واهتماماتهم وسماتهم ومفاهيمهم عن ذواتهم. فالأفراد باعتبار مميزاتهم لهم قدرات مختلفة على ممارسة هذه المهنة أو تلك، فكل مهنة تفترض جملة من القدرات والسمات الشخصية اللازمة لمزاولتها. بيد أن الرابط "فرد – مهنة" هو رابط مرن: إذ بإمكان كل فرد مزاولة مهن متباينة نسبيا، وكل مهنة يمكن أن يمارسها أفراد نسبيا مختلفون. عندما يكون الاقتران مناسبا، يتم الاندماج الاجتماعي والمهني بشكل جيد ويمر مجرى الحياة في ظروف مواتية. يرضى الفرد عن وجوده أكثر كلما أمكن له تحقيق قدراته وحاجاته وقيمه واهتماماته وسماته الشخصية ومفاهيمه عن ذاته. إن هذا الرضا يرتبط بالاستقرار في نوع معين من العمل ضمن وضعية مهنية معينة وضمن نمط من الحياة مماثل للأدوار التي أدرك تناسبها له خلال مراحل النمو والاكتشاف. ويمكن وصف الاختيار المهني كسيرورة تهدف إلى مواءمة الذات مع محيطها على مدار الحياة المهنية (انظر الفصل 2). ويجدر على كل حال، التمييز بين الهوية المهنية ومفاهيم الذات.

تحيل الهوية «المهنية» إلى الذات باعتبارها موضوعا بالنسبة لـ "الآخرين" (أو بالنسبة للفرد حينما يتبنى موقفا موضوعيا إزاء ذاته، أي حينما ينظر إلى نفسه آخذا بعين الاعتبار ارتجاعات الآخرين). فهي تمثل ما تصطلح عليه السيكولوجيا الفارقية بـ"الشخصية". وتعرّف على أنها «امتلاك تصور واضح وثابت للأهداف والاهتمامات والمواهب»، وتتضمن سمات ناجعة لمزاولة مهنة ما (كالقدرات والاهتمامات والقيم)، وكما قد تصفها التقويمات "الموضوعية" (أي الروائز). من بين هذه السمات، في نظر سوبير، هناك القيم التي لها أولوية كبيرة، ويعرفها على أنها «مميزات يرغب فيها الأفراد ويبحثون عنها خلال النشاطات التي ينخرطون فيها، وفي الوضعيات التي يعيشونها وعند الأشياء التي يصنعونها ويمتلكونها» (Superb 1970, p. 4). ويرى سوبير كذلك أن «القيم أساسية بشكل أكبر من الاهتمامات، لكونها تشير إلى نشاطات مطلوبة وإلى أهداف بينما تحيل الاهتمامات على نشاطات أو أشياء تتضمن في طياتها قيما مطلوبة» (Super 1970, p. 4).

إن مفاهيم الذات تشكل المنظور الذاتي للفرد حول نفسه، مقابل المنظور «الموضوعي» للذات من «منظور الآخرين» أو الهوية المهنية (كما يصفها المستشار أو تُبَيِّنُها الروائز). تحيل مفاهيم الذات المهنية على الدلالات الخاصة عند الفرد لهذه القيمة أو تلك، ولهذا الاهتمام أو تلك القدرة، أي إلى سيرة حياته. وتمكن هذه الأخيرة على الخصوص، من فهم أصل اهتمام ما، والشكل الذي يتمظهر عليه في الوقت الراهن، وتطوره اللاحق بالنظر إلى موضوعات وقيم الفرد. ويمكن تعريف مفهوم مهني ما عن الذات باعتباره «فسيفساء من أوصاف الذات يظنها الفرد ناجعة في اختيار توجه مهني معين. وهذه الأوصاف قد تترجم وقد لا تترجم بتفضيلات مهنية» (Superb 1963, p. 19).

بيد أن مفاهيم الذات المهنية لا تمثل إلا فئة خاصة من مفاهيم الذات. حقا أن الأفراد يمتلكون فسيفساء من مفاهيم الذات كل منها يشكل «صورة للذات في دور معين، وفي وضعية أو موقع معين، أثناء القيام بجملة من الوظائف أو ضمن شبكة من العلاقات» (Superb 1963, p. 18). وبالإمكان وصف مفهوم الذات بعبارات الأبعاد (أو الأوصاف) والأبعاد العليا المميزة لها: الوضوح، الاستقرار، التجريد وتقدير الذات، الخ. وتحيل الأبعاد العليا إلى سيرورة الاختيار بينما ترتكز الأبعاد على مضمونه (مثلا، بإمكان الأفراد الذين يتوفرون على مفاهيم واضحة وثابتة وواقعية وحقة عن الذات المهنية، أن يقوموا باختيارات مسارية أفضل من الآخرين).

تشكل هذه المفاهيم المختلفة عن الذات نسقاً عاما وشاملا يتوفر الأفراد ضمنه على مفاهيم خاصة ومحدودة عن الذات في أدوار محدودة (ذات كأم، ذات كأستاذ، ذات كزوج، الخ) (Super, Savickas et Super, 1996 , p. 22). وعلى غرار مفاهيم الذات يتضمن النسق أبعادا عليا، تتعلق بشكل (وبنية) النسق، وبتنوع (أو باتساع) مفاهيم الذات، وانسجامها، ومرونتها، وحساسية الأبعاد المستعملة وتراتبية مفاهيم الذات.

4-5-2 النضج المهني

إن مسألة الاتساق الذاتي بين أهداف الفرد وإمكاناته الفعلية عند "سوبير" ترتكز أيضا على مسألة التطابق بين سمات الشخصية والمهن. ويجدر أن نميز بين الاتساق «الذاتي» بين الفرد ومحيطه (أي كما يتمثله) والاتساق «الموضوعي» (كما تقيسه الروائز). ونتحدث عن «الواقعية» عندما يكون التمثل الذاتي الذي يحمله الفرد عن محيطه قريبا من الوصف «الموضوعي» وبالموازاة نتحدث عن «دقة تقويم الذات» عندما تقترب النظرة الذاتية للذات من نتائج الروائز.

يمكن إذن أن نساعد الفرد من جهة على التقدم في مساره المهني، بتسهيل نضج مهاراته واهتماماته ومصادر تعديلاته، ومن جهة أخرى بمساعدته على وضع مفاهيم الذات على محك مع الواقع وبتطويرها. إن المسلمة الأساس في هذه النظرية هو أن الفرد (بتكلفة عدد من التوافقات)، ضمن مسار مهني ما، يهدف إلى تطوير وتحقيق مفاهيمه المهنية عن ذاته. إن هذه الأخيرة (المفاهيم) نتاج تفاعل بين الاستعدادات الموروثة والقدرات أو المهارات الناتجة بفعل التكوين والفرص المتاحة للملاحظة ولعب أدوار مختلفة وتقويمات الكبار والأقران بشأن القدرة على لعب هذه الأدوار. إن هذه السلسة من التفاعلات تفسر بأن التفضيلات والكفايات المهنية عند الأفراد كما هو الشأن بالنسبة لوضعياتهم الشخصية والمهنية – وبالتالي مفاهيمهم عن ذواتهم، تستقر تدريجيا منذ نهاية المراهقة إلى غاية النضج المتأخر.

يتحدد إذن المسار المهني عند الفرد بجملة من العوامل: المستوى السوسيو – اقتصادي للأبوين، استعداداته العقلية وتربيته ومهاراته ومميزاته الشخصية (على الخصوص قيمه واهتماماته ومفاهيمه عن ذاته)، والفرص المتاحة له، ويتحدد كذلك بفعل «نضجه المهني». و يشير هذا المفهوم إلى قدرة الفرد على أن يواجه شروط المحيط الذي يتواجد فيه وشروطه الشخصية في الوقت ذاته. فعليه إذن أن يكون قادرا على الانخراط في سيرورات التحليل أو التوافق بين العوامل الفردية والاجتماعية، أي بين مفاهيم الذات والواقع، ولعل هذه القدرة هي نتاج استباق الدور والتعلم بالارتجاع. ويمكن أن تتمظهر هذه الأدوار خلال الأحلام، أو

خلال مقابلة إرشادية، أو أثناء نشاطات فعلية (بالفصل أو بالنادي أو خلال عمل مؤقت أو أثناء اندماج مهني)، وبالتالي فإن نضج المسار هو مفهوم سيكو – سوسيولوجي، يمكن تعريفه من منظور اجتماعي، بمقارنة المهمات التطورية التي يقوم بها الفرد طبقا لما هو منتظر منه، مع الأخذ بعين الاعتبار سنه. ويمكن تحديده، من منظور سيكولوجي وبشكل إجرائي، بمقارنة المصادر المعرفية والوجدانية للفرد مع المصادر الضرورية للقيام بهذه المهمات.

2-5-5 نظرية علمية مؤرخة أم إطار إيديولوجي لممارسة؟

كما لاحظ سوبير وسافيكاس بنفسيهما (Super, Savickas et Super, 1996 , p.143)، أن من بين الانتقادات الموجهة إلى نظرية حيز ومدار الحياة هو أن «هذه المقترحات تشكل سلسلة من الملخصات التوليفية. وإذا كانت ترتبط بشكل وثيق بملاحظات ميدانية، فإنها تفتقد إلى منطق داخلي يمكنها من إنتاج مساهمات خاصة» في تفسير الظواهر موضوع الدراسة.

إن هذا ليس هو المحدودية الوحيدة لهذا النموذج، فما يلفت النظر بالفعل هو تمظهرها المؤرخ والمطبوع ثقافيا. ولعل المؤلفين يدركان جيدا هذا الأمر:

«إن نظرية المراحل التي قدمها سوبير وزملاؤه، بأسلاكها الصغيرة والكبيرة تروي لنا سرد «التاريخ الكبير» للنضج السيكو – سوسيولوجي وللتكيف الثقافي. وقد لا نجد فردا يعيش هذه الأسلاك برمتها، إلا أن هذا المسار المسطر عند أواسط القرن الماضي، يصف المنتظر من فرد ذكر الجنس. أما اليوم، فإن المجتمع يعيد كتابة هذا المسار الكبير بخطوط عريضة وجديدة في الحياة المعاصرة لكنها غير واضحة المعالم وغير منسجمة وغير مكتملة الملامح» (Super, Savickas et Super, 1996 , p.135).

إن العديد من الأعمال المعاصرة (Boutinet, 1998; Dubar, 2000)، تؤكد بالفعل على أن المسارات المهنية تمثل اختلاطا chaos أكثر من أنها تمثل تطورا:

«إذا فهمنا من الاختلاط في التوجهات المهنية تلك الحساسية الكبيرة للمسارات الوجودية لبعض الشروط السالفة، والمتشكلة من انكسارات وقطيعات واختلالات تمنع كل

توقع للمستقبل، يمكن القول إذن ضمن هذا السياق إن الراشد يبدو وكأنه يتعذر عليه تـدبير سلسة مـن المراحـل والمنعطفـات والأزمـات بمسـار يرغـب في التوجـه إليـه» (Boutinet, 1998, p. 76).

إن هذا الطابع «التاريخي» في نظرية سوبير هو بالتأكيد أحد الانتقادات الأكثر نجاعـة مما يمكن إبداؤه إزاءها. إن المثير للجدل ليس هـو كونهـا تنقـل حالـة الأشـياء كمـا تتمظهـر (وهذه بالفعل إحدى نهايات النظريات العلمية)، بل كون النظرية لم تصل إلى تفسـير ظهـور حالة الأشياء هاته كحالة فعلية للأشياء في لحظة معينـة نتيجـة مباشـرة لجملـة مـن المحـددات المتفاعلة في الآن ذاته.

تفسر هذه المحدودية في آخر المطاف بطبيعة السؤال المركزي عند سوبير والمشـار إليـه في المقدمة. فمستوى هذا الأخير ليس علميا بل أكسيولوجيا، ويمكـن صـياغته علـى النحـو التالي: كيف العمل لمساعدة الأفراد على النجاح في حياتهم؟ يرتكز هذا التساؤل على تصور لتحقيق الذات أكدت أبحاث "جوديت شلانجير" على ارتباطه الزمني (Judith Schlanger, 1997): يجد الأفراد سعادتهم في تحقيق ذواتهم عبر الوجهة المهنية. إن هذا المنظـور العملـي هو الذي حدد أعمال سوبير، حيث قاده إلى صياغة مفاهيم تقويمية كمفهوم «النضج المهـني» (المحدد عند سوبير، ونذكر مرة أخرى بذلك، بالرجوع إلى قاعدة اجتماعية: ماينتظر مـن فـرد معين من سن معينة في مجتمع معين). إن الاعتبارات العلمية عند سوبير، هي قبـل كـل شـئ وسائط لخدمة هذا المبتغى. إن الخلاصة الـتي استخلصـها مسـتوحاة مـن الواقـع: إن وصـفة تحقيق الذات (أي السعادة) تتجلى في التقريب بين الهوية المهنية للفرد ومفاهيمه المهنيـة عـن ذاته. سنتطرق في الفصل 4 إلى منهجية الإرشاد وبعض الأدوات الـتي صـيغت بـالموازاة مـع هذا النموذج.

2- 6 خلاصة

إن القاسم المشترك بين مختلف النماذج المذكورة آنفا هو عرضها لتكوين مقاصد المستقبل والاختيارات المهنية وكأنها تنتظم بحسب عدد من المراحل المحددة. بيد أن هناك اختلافات كبيرة بين تحليلات جينزبيرك وإريكسون وكوتفريدسون وسوبير، فتصورات إريكسون وكوتفريدسون مثلا، تبتعد إلى حد ما فيما بينها. فالأول يركز على المنتظرات الباطنية والشخصية المتضمنة في الاختيار المهني، والثانية، تلح على دور المحددات والتمثلات الاجتماعية. إن هؤلاء المؤلفين يتفقون على بعض النقط، فهم جميعا يعتبرون أن الاختيار المهني يشكل عند الشباب رهانا هاما: بالتعبير عن الاختيار المهني، يحاول المراهق أن يقول «من» يريد أن يكون، ومن جهة أخرى فكل هذه النماذج تؤكد على دور المدرسة وعلى الخصوص ما يمارس فيها من أشكال في التقويم: في جميع الحالات وصفت كمؤسسة هادفة إلى تنبيه الشباب بالواقع الاجتماعي. ويبدو أن هدفها الاجتماعي هو «تأطير» حدود أحلام التماهي، التي غالبا ماتكون مجاوزة للحدود، وأحيانا جد متواضعة. اعتبرت المراهقة، في جميع الحالات، فترة أساسية لتحديد مسارات كبرى للحياة. فهي تشكل منعطفا في بيان النماذج المذكورة آنفا: إن جميع النماذج تتفق على اعتبار المرحلة السابقة لها كمرحلة للتطور. بالمقابل، بالنسبة للمرحلة اللاحقة، نجد أن وجهات النظر تتباين بين من يعتقد في استمرارية هذا التطور ومن يؤكد على أننا سندخل، عموما، فيما يستحيل توقعه: حيث يصير وزن السياقات والتفاعلات أساسيا.

3- السياقات والمنعطفات

انطلاقا من الثمانينيات، ستتمحور العديد من المقاربات على دراسة السياقات والتفاعلات والمنعطفات. ولعل الفكرة الأساس في هذه المقاربات هو أن المسارات الفردية لا يمكن توقعها إلا في حدود ضيقة. وذلك لارتباطها بالتفاعلات التي يطورها ضمن السياقات– المتعددة والمبهمة نسبيا – التي يترددون عليها.

سوف نقدم أولا أفكار بيل لاو حول التفاعلات الجماعية متبوعة بالنموذج الأكثر تعقيدا حول «أحسن تعديل متبادل بين الفرد وسياقاته» لـ Fred Vondracek وRichard Lerner وJohn Schulenberg. بعد هذا سنتطرق إلى تصورات عديدة حول التنشئة المهنية: وسنصف نظام الأنشطة (ISA لـ Jacques Curie و Alain Baubion – Broye وViolette Hajjar، ثم بلورته في دراسات لانعطافات مزارعين نحو الصناعة؛ وسنلخص فرضيات وملاحظات Claude Dubar المتعلقة بعملية التماهي المزدوجة وباندماج الشباب الذين يعانون صعوبات. وأخيرا سنتطرق إلى الإطار التحليلي العام للمنعطفات مع Nancy Schlossberg.

3- 1 بيل لاو: التفاعلات الجماعية

إن الفكرة الأساس عند «بيل لاو» (Bill Law, 1981)، هي أن نفهم عملية تكوين مقاصد المستقبل عند المراهقين، يقتضي التركيز على التفاعلات البين – شخصية، في جماعة الانتماء. ويقترح "لاو" إذن، تطوير مستوى من التفسير وسيط بين النماذج السيكولوجية (التي تتمركز على الفرد وخصوصا «مفهوم الذات») والنماذج الاقتصادية أو الاجتماعية (التي تصف التساوقات المرتهِنة للأفراد).

ضمن هذا المستوى الوسطي، حيث تتدخل السيرورات التي تقود الفرد ليس فقط إلى قبول مصيره، بل والمطالبة به كاختياره الخاص، تؤدي المبادلات بين الفرد ومحيطه دورا حاسما. تتجلى هذه الأخيرة، من جهة، في عدد من التفاعلات البين – شخصية والمحلية. ومن جهة أخرى تتمظهر في التفاعلات بين المجموعات التي يعتبر الفرد عضوا فيها، أي جماعته. وتعرف الجماعة على أنها مكان للعديد من المبادلات البين – شخصية وتعتبر كوعاء حشوي يمثل واقعا حشويا.

يرتكز «بيل لاو» على الأعمال الميدانية للعديد من السوسيولوجيين البريطانيين الذين يعمدون – غالبا تبعا لطرائق الملاحظة المشاركة (بكسر الراء) – إلى وصف دور التفاعلات الجماعية في بناء بعض المنتظرات والتمثلات والمواقف أو الاستعدادات. وقد

قدمنا أعلاه (ص 137 – 138) كملاحظات بول ويليس الذي أكد على وزن التفاعلات الأسرية والتفاعلات بين الأقران في تبني بعض تشكلات المستقبل وفي البناء الفاعل لنوع من «الهوية المهنية»، ويمكن كذلك أن نذكر على سبيل المثال، أعمال (Jackson et Marsden, 1962)، التي عنيت بثقل الجماعة الأصلية على المشاريع الشخصية خلال الحركية التصاعدية لأطفال عمال ناجحين بالمدرسة، أحيانا قد يكون هذا الوزن من الأهمية بما يدفع إلى التخلي عن هذه المشاريع- وعندما لا يحدث ذلك، فقد تؤدي هذه المشاريع إلى توثرات بالغة بين الشباب وأسرهم ومحيطهم الأصلي. انكب هاريكريفس (Haregreaves, 1967)، من جهته، على دراسة العلاقات الاجتماعية بمدرسة ثانوية، فأبرز وزن الثقافة – الفرعية في تطور الشاب الذي يتعاطاها داخل المدرسة تحت أعين أساتذته الذين يصنفونه بناء عليها، وينتج هذا التصنيف تأثيرات قد تكون/ أو لاتكون منتظرة من قبل التلاميذ. بيَّن فورد (Ford, 1968) أن هناك مدارس تسعى إلى تحقيق اختلاط اجتماعي، حيث يختار التلاميذ التجمع مع زملاء شبيهين لهم (على الخصوص فيما يتعلق بقدراتهم وأصلهم الاجتماعي): «The student stick to their own kind»، بالمقابل، حينما تشكل مجموعات المستوى، ينفك أبناء العمال المختارين ضمن مجموعة المتفوقين عن الروابط التي كانت متبادلة مع باقي أبناء العمال. فيصبحون يتمثلون أنفسهم كأعضاء هامين بالأقسام العليا. ويبدو جليا أن وجود فرص ربط علاقات صداقة مع أقران من هذه الطبقات الاجتماعية العليا هو الذي يحدد هذه الرغبة في التسلق الاجتماعي. فهناك انتقاء – ذاتي: إن الفرد بتصنيف نفسه كعضو ضمن مجموعة معينة، يستبق نصيبا مشتركا مع باقي أعضاء هذه المجموعة.

1-1-3 مصادر وأنماط التأثيرات الجماعية

تمارس التفاعلات تأثيرها في سلوكات الأفراد عبر الدلالات التي يتم بناؤها بشكل جماعي. إن التفاعلات الشخصية بين الأفراد في اتصال جماعي (على الخصوص الأسرة والجيران ومجموعات الأقران والمجموعة العرقية والأساتذة، الخ) تحدد من جهة دلالة مفهوم

الذات، وتحدد من جهة أخرى الفرص المتاحة اجتماعيا. إن لسيرورة التأثير الجماعي هاته طبيعة مزدوجة، فمن زاوية تنقل الجماعة على نحو ما الأوامر والنواهي المحددة اجتماعيا. لهذا السبب، لا يمكن أن نتوقع مصير فرد ما فقط انطلاقا من انتمائه الطبقي: فالانتماء إلى مجموعة من الأقران قد يمكن بالفعل من تحديد التطور في اتجاه التوقعات الماكروسوسيولوجية (أو على العكس في اتجاهها المعاكس).

لكن من زاوية أخرى تمارس الجماعة تأثيرا خاصا. ويمكن أن نميز بين خمس أنماط من التأثير الجماعي (انظر المؤطر 3.4)، ومن جهة أخرى هناك ستة مصادر للتأثير تلعب دورا أساسيا لدى الشباب: الأبوان والأسرة الكبيرة وعلاقات الجوار ومجموعات الأقران والمجموعة العرقية والأساتذة. إن التوليف بين هذه المصادر الستة لأنماط التأثير الخمسة يقود إلى إدراج ثلاثين شاكلة في التأثيرات الجماعية الممكنة (منتظرات الأبوين ومنتظرات الأسرة الكبيرة وردات الفعل عند الأبوين وردات الفعل... الخ).

المؤطر 4.3:

الأنماط الخمسة في التأثيرالجماعي، حسب (Bill Law, 1981)

1- المنتظرات المتعلقة بالفرد (expectation)، التي تُنقلُ إليه عبر القيم الأسرية أو قيم مجموعات الأقران بواسطة الرموز والضغوط والتحريضات / الأوامر؛

2- ردّات الفعل (الارتجاعات): هي رسائل يستقبلها الفرد وتتعلق بمدى ملاءمته لهذا الدور أو ذاك، فتظهر بذلك صورة اجتماعية لذات مطبوعة بنوع من المشاركة ؛

3- الدعم من المحيط سواء كان أكثر أو أقل أهمية بالنسبة للفرد، مثلا: تم بيان بأن النجاح المدرسي لأطفال المهاجرين يرتبط جزئيا بالدعم الذي يحظون به من ذويهم (Gupta, 1977).

4- النمذجة (modelage): تتيح الجماعة إمكانية مقابلة مجموعة من «النماذج» عظما ولحما، حيث بإمكان كل شاب أن يتماهى بها عند الاقتضاء. وحيث يجد بعضهم نماذج خارج دائرتهم الأسرية؛

5- المعلومة: تحددها جماعة الانتماء، ويشكل المحيط مصدرا للملاحظة (حول عادات الناس المصادفة في العمل)، من جهة أخرى، يعود أصل بعض المعلومات إلى التواصل مع أعضاء جماعة الانتماء وما يحمله هذا التواصل من ضغوط وصور ووقائع وأحكام، الخ.

3-1-2 التفاعلات الجماعية والتمثلات العامة

بمناسبة العديد من التفاعلات مع أعضاء مختلف مصادر التأثير الجماعية، يبني الفرد لذاته سلسلة متغيرة من التمثلات للذات وللوضعية. ولعل هذه الأخيرة تتباين جزئيا بين أعضاء المجموعة ذاتها.

إن هذه الاختلافات تعني غياب مجتمع موحد ومتفرد وقائم على إطلاقية فوق جميع الأفراد «المجتمع هو الناس»، أي أفراد يكونون تمثلات متقاسمة جزئيا إزاء وضعيتهم. بعبارة أخرى، فإن الوضعية الاجتماعية للفرد هي أولا بالنسبة إليه تمثل اجتماعي. حيث يبني بمناسبة تلك التفاعلات الاجتماعية تمثله لوضعيته، الذي يشكل العنصر المحدد لسلوكه. كما أن الذات ليست تشكيلة جامدة من التصريحات التي تم إنتاجها بمناسبة الاستبطان. إنها شعور متغير، ويستمد الفرد جزءا كبيرا منه عبر ارتجاعات الآخرين. وبالتالي، فإن ما يقوله الفرد عن الذات وعن المجتمع قد يختلف بحسب الظرف ووفق التفاعلات المنخرط فيها. لذلك، فإن مصطلحات «ذات» و«مجتمع» و«مسار»، هي مصطلحات لا تعني الشيء نفسه عند أفراد مختلفين، أو عند الفرد نفسه خلال فترات مختلفة من حياته أو ضمن سياقات تفاعلية مختلفة. يمكن إذن أن نستخلص مع لاو، بأن استمرارية التفاعلات الجماعية هي أصل ثبات مفهوم الذات وتمثلات البنية الاجتماعية.

3-1-3 نموذج يعتمد على نظرية التفاعلية الرمزية؟

إنه لمن الغرابة أن نجد أن "بيل لاو" لم يذكر عددا من النظريات للسوسيولوجية أو للسيكولوجية الاجتماعية التي أولت أهمية مركزية للتفاعلات الجماعية. ولعل أقربها لمنظوره هو التيار التفاعلي الرمزي، الذي تمخض عن أعمال "جورج هربارت ميد" والذي قدمه "جيرارد ديهر" (Gerard Deheir, 1994, p. 285)، على النحو التالي:

> «إن سلوك الفرد، في نظر "ميد"، يحدد سيرورة التواصل بين الأفراد، يتيقظ الوعي الذاتي بفضل المبادلات مع الآخرين، وبفضل الظواهر التفاعلية،

وترتبط قدرته على التحكم في سيرورة المبادلة باستعداده لإدراك دور الآخرين. فالحركة ضمن هذا المنظور، باعتبارها عنصرا رمزيا ودلاليا للوساطة، تلعب دورا بالغا، إذ تتيح تعديلات الأفراد المنساقين في الفعل الاجتماعي عبر الحوار. بإمكان الأفراد حينئذ ملاءمة ومعايرة السلوك بعبارات المنتظرات والاستباقات والاستراتيجيات».

يعتبر«الفعل الجماعي» أحد المفاهيم الأساس في التفاعلية الرمزية. ويقدم له هوارد بيكر في «outsiders» التعريف التالي:

«يتصرف الناس سويا [...] يفعلون مايفعلون وأعينهم على ما فعل الآخرون، أو ما هم فاعلون أو ما سيفعلونه في المستقبل. يبحث الأفراد، بشكل تعاضدي، على مواءمة خطوط أفعالهم على أفعال الآخرين كما هي منظورة أو منتظرة، ونسمي فعلا اجتماعيا كل هذه المواءمات، لا سيما إذا ما اعتبرنا بأن المصطلح لا يحيل فقط على الأفعال الجماعية المتفق عليها بشكل جلي، ولكنه يشمل جميع النشاطات التي يمكن أن نعتبرها مجسمة من لدن أناس يتصرفون جماعيا، مثلا: نشاطات كالقيام بإضراب، المشاركة في نشاطات الفصل، أخذ وجبة غداء جماعية، عبور الطريق...».

في هذا النموذج، يتصور المجتمع كمجموعة من الأفعال الجماعية. فتصير دراسة الأفعال الجماعية هي ملاحظة إجراءات الفاعلين الاجتماعيين حينما يقومون بها. مع الأخذ بعين الاعتبار الدلالات التي تستند إليها. إن هذه الدلالات تبنى خلال التفاعلات والتخاطبات/ المحادثات التي يطورونها فيما بينهم. فهي لا تنبثق من الأشياء التي يتكون منها العالم، بل على عكس ذلك، تخضع لسيرورة مستمرة من التأويل فتحدد كيفية رجوع

الفاعلين الاجتماعيين إليها[1]. لذلك فإنه من الأساسي جدا أن ندرس الفاعلين داخل محيطهم الطبيعي، من خلال ملاحظاتهم. وهذه المنهجية، بالنسبة للتيار التفاعلي الرمزي لمدرسة "شيكاكو"، هي المنهجية الوحيدة القادرة على فهم مجمل السيرورة التي يبني من خلالها الأفراد تأويلهم لوضعياتهم، ومن تم أفعالهم.

3-1-4 تصور تناوبي للإرشاد والتوجيه

تصبو تحليلات "لاو" إلى تصور لممارسة التوجيه يختلف نسبيا عن النماذج السائدة. فبالنسبة لـلاو لا يتعلق الأمر بجمل الفرد على تطوير صور ثابتة وواضحة عن ذاته ومناسبة لبعض المهن (أو لبعض التكوينات) بإمكانه ولوجها، بقدر ما يتعلق بمساعدته على:

- أن يتعود على مواجهة الغموض والصعوبة في توقع المستقبل؛
- أن يمتلك أكثر من «ذات ممكنة» احتياطيا؛
- أن يمتلك مرونة ذهنية تمكنه من التخلي عن أفق مسدود لصالح آفاق عديدة؛
- أن يمتلك «معنى الذات» في عالم عائم بالرسائل المتناقضة.

إن هدف الممارس في التوجيه هو في الوقت ذاته مساعدة الفرد (خاصة الشاب) على بناء «ذوات– ممكنة» مع تطوير «معنى الذات»، ويعلل لاو ذلك بما يلي: إن عالمنا غير مستقر، فهو يتطور على نحو غير متوقع، والبقاء فيه يعني التكيف معه بالحفاظ أو بتطوير بعض أحكامه. إن الفرد الأكثر تسلحا، هو الذي استطاع تطوير صور «للذوات ممكنة» مختلفة ثم ربط فيما بينها، أي عمل على صياغتها وفق أوجه مختلفة لتواجد الذات.

---

[1] في كتابه (les mots, la mort, les sorts, la sorcellerie dans le bocage)، يعطي "جان فافريت" (Jeanne Favret-saada, 1977) مثالا نموذجيا لبناء مثل هذه المعاني الجماعية. فقد صادف على الخصوص قرويا صار عاجزا. فأخذت على التو هذه الظاهرة معنى خاصا في هذا السياق الجماعي. مثلا، لانقول: نظرا إلى تعبه والمعاناة الكبيرة التي يعيشها (مرض الأبقار)، فقدْ فقدَ في هذه اللحظة كل رغبة جنسية. بل نقول أصبح عاجزا. وإذا كان كذلك، فلأنه ألقي في هذا المصير. فعلى كل حال العديد من ماشيته ماتت. عجزٌ ومَوتُ الماشية، كل هذا يشكل كلا منسجما يتم تأويله بالمقولة التالية: «ألقي بي في هذا المصير».

إن عبارة «معنى الذات» هي عبارة غامضة ويمكن أن نتخيل أنها تحيل أولا على فكرة أهمية وعي الفرد بما وجب أن تقدمه كل صورة من صور ذاته لوضعيته ولتفاعلاته الحالية. ويبدو أنها تتضمن أيضا حتمية تطور صور جديدة لذاتٍ تتخذ كمرجعية لها ضرورة دمج مختلف هذه الصور في تاريخ معين وضمن نظام شخصي لصور الذات.

لبلوغ هذا الهدف يوحي المستشار للفرد بأن ينخرط في تفاعلات جديدة. فالنظرية بالفعل، ترى بأن الرهان هو من مستوى تمثلي، لكن هذه التمثلات ستتشكل بشكل جماعي وذاتوي. وبالتالي، يمكن أن يتطور «معنى الذات» باعتباره يؤلف صورا عديدة ذاتية ومدمجة، سواء من خلال الانخراط في أفعال جماعية أو من خلال تفاعلات مع مخاطبين جدد. لقد سرد لاو دراسات مختلفة تبسط وجهة نظره، مثلا: بين (Hill, 1969) بأن المراهقين الذين يأخذون بزمام أمورهم المتعلقة بمستقبلهم بشكل أحسن، لا يختلفون عن غيرهم، عند تخرجهم من النظام المدرسي، من حيث الذكاء أو النتائج الدراسية ولا يحظون بدعم زائد عن الآخرين من قبل والديهم أو أساتذتهم. بيد أن لديهم ارتباطا ببعض النشاطات خارج المدرسة. وهذا هو الذي مكنهم من تحديد أهمية تجاربهم المختلفة. فبهذه الطريقة، يستطيع حينما يتعذر منتظر مرتبط بتجربة خاصة أن يحل منتظر آخر محله. كما أن اندماج الشباب بالمقاولة يصير متيسرا بالتفاعل مع أفراد يزاولون نشاطا مهنيا.

3- 2 فريد فوندراسيك، ريشارد ليرنر وجون شولنبرك:
التعديل الجيد للعلاقات أفراد – سياقات

لقد كان هدف فوندراسيك وليرنر وشولنبرك (Fred vondracek, Richard lerner et john Schulenberg, 1986) هو تفسير تطور المسارات الشخصية والمهنية، حيث أكدوا على دور العوامل الخارجية، كما هو الشأن في نظرية التعلم الاجتماعي. لكنها تختلف عنها في ثلاث نقط أساسية: أولا، إن الوزن الممنوح لمحددات الماضي هو أقل، كما ينظر إلى الفرد وكأنه يزاول دورا نشطا يقوده إلى تغيير السياقات التي يتواجد بها، وأخيرا مركزية مفهوم التنظيم أو البنية.

3-2-1 التداخلات البنيوية والتفاعلات الحركية: عملية نشوء احتمالاتي

يرتكز هذا النموذج على مفهومين أساسيين: «التداخل البنيوي» للسياقات و«التفاعلات الحركية». يعتبر التداخل البنيوي «السياق» وكأنه يشكل بنيةً لسياقات مبنينة، على نحو يجعل مختلف مستويات السياقات متصلة فيما بينها، فهي تتفاعل فيما بينها مع التأثير في – والتأثر بـ– تطور الفرد. كما تسهم متغيرات وسيرورات كل من هذه المستويات في اشتغال الكائن الإنساني بشكل مستمر. إن طبيعة «التفاعلية الحركية» للسياقات تجعل كل ما يقع على مستوى من مستويات السياق مؤهلا ليصير في آن واحد الناتج والمنتوج لحركية الاشتغال والتغير على مستوى آخر. وليس هناك أي محدد مطلق للتطور. وما يهم ليس هي العناصر في حد ذاتها بل علاقاتها. لذلك لا يمكن اعتبار نشأة الفرد (أو تكوين مقاصد المستقبل عند المراهق) بالاقتصار على تطوره المعرفي أو على المكانة الاجتماعية لأسرته أو على التحولات السيوسيو اقتصادية، الخ. فكل مستوى من هذه المستويات التفسيرية لا يوجد له معنى إلا بحسب العلاقات التي تربطه بالمستويات الأخرى.

إذا كان الفرد يشكل لذاته كيانا مدمجا ومُبَنْيَنًا، فإن تحولاته البنيوية غيرموجهة نحو هدف نهائي محدد منذ البدء. كما أن الكيان لا ينفصل عن سياقه: فهما مندمجان فيما بينهما. ويصير التطور بفعل هذا الاندماج المتبادل ممكنا. وذلك لسببين أساسيين: أن التطورات والتحولات داخل السياق تحدد أولا على سبيل الاحتمال. ويرتبط تطور الفرد – ثانيا – بالنشاطات التي يضطلع بها داخل هذا السياق. ويتعلق الأمر بـ «نشوء تتابعي»، أي تطور لبنيات جديدة لم تكن متواجدة من قبل. فتطور الفرد هو إذن مطاطي / مرن. ويؤدي هذا الأخير دورا مركزيا لأن لديه أيضا إمكانية التدخل في كل لحظة وحين من وجوده لتعديل مجريات الأمور.

3-2-2 السياقات

لقد أعاد فوندراسيك وآخرون تناول مفاهيم «نظرية التطور البشري» لـأوري برونفبرنر* (Urie Bronfonbrenner, 1979). يعتبر السياق حسب هذه الأخيرة تشابكا

لبنيات متراكزة ومتداخلة العلاقات. يمكن أن نميز بين أربع مستويات للأنساق: النسق الدقيق/ الجزئي microsystème والنسق الوسيطي mésosystème والنسق الخارجي exosystème والنسق الكبير macrosystème.

- **الأنساق الدقيقة/ الجزئية**

هي الأنساق التي يتفاعل الفرد فيها (الأسرة والمدرسة والورشة، الخ.) يشكل النسق الدقيق جملة من النشاطات المبنية والأدوار البينشخصية التي يعيشها الفرد بمكان معين له خصائصه الفيزيائية والمادية (Bronfonbrenner, 1979) عن (Vondracek, lerner et Schulenberg 1986, p.47). إن العناصر الأساسية للنسق الدقيق هي النشاطات والأدوار والعلاقات البين – شخصية. تشير «النشاطات الكليانية»[1] (activités molaire) إلى سلوكات لها ظرفية معينة وتفصح عن نية معينة أو لها معنى معين: مثلا، طفل ينظف غرفته (نشاط فردي ومنعزل)، عمال يقومون بحفر مسبح (نشاط جماعي). أستاذ أثناء إعطاء تعليمات لتلميذه (نشاط موجه نحو شخص). تستند العلاقات البينشخصية على جميع التفاعلات بين الأفراد، وأكثرها أهمية هي الثنائيات: «تتشكل الثنائيات كلما انتبه شخصان لبعضهما البعض أو تعاونا» (Bronfonbrenner, 1979, p.56).

يمكن أن نميز ضمن الثنائيات بين ثلاثة أشكال: في ثنائيات الملاحظة، أحد المشاركين يراقب الآخر الذي يشعر- على الأقل- بأنه مراقب. تتميز ثنائيات الأنشطة المترافقة بالتبادلية وبتوازن السلط (وهذا لا يعني مساواتها) وبعلاقات وجدانية. أما الثنائية الأولية فتستدعي روابط قوية تمارس تأثيرها حتى وإن افترق الأفراد، فهذه الأشكال من الثنائيات لا تمانع ولا تلغي بعضها البعض. إن قوة الثنائية تكبر كلما وُجِدت في الوقت ذاته تحت تمظهرات مختلفة (مثلا: أب يعمل على تكوين ابنه في تدبير مقاولة عائلية). والثنائيات في تطور دائم (في المثال السابق: قد تتغير علاقات النفوذ بين الأب والابن). ولعل ما يقع في

---

[1] إن مصطلح كلياني «molaire» يقابل مصطلح جزئي «moléculaire» ، فيعتبر فعل جزئي كل سلوك منعزل، لا يندرج ضمن قصدية كليانية.(مثلا: ضرب الباب، الانفعال). إن هذا التمييز يحتوي الفرق بين المهمة Tätigkeit والنشاط Activität.

إحدى الثنائيات قد يتأثر بالعلاقة بين الأم والأب). وتشكل الأدوار «جملة من النشاطات والعلاقات المنتظرة من قبل شخص يشغل موقعا خاصا في مجتمع ومن قبل الأخرين الذين يتصلون بهذا الشخص» (Bronfonbrenner, 1979, p.85). إن الأدوار ومنتظرات الأدوار غير منفصلة عن بعضها. تحتل هذه الأخيرة مكانة أساسية في تكوين مقاصد المستقبل. ينضاف إلى هذه العناصر الخصائص الفيزيائية والمادية والبنيوية للوسط الذي يطبع النسق الدقيق.

إن فهم مشاريع المستقبل عند فرد – مراهق – يتطلب الاهتمام بمختلف الأنساق الدقيقة التي يشارك فيها، خاصة الأسرة والمدرسة وجماعات الأقران، وخلال الأنشطة الموازية للمدرسة (ativités parascolaires) وأثناء «الأعمال الكسبية الصغيرة»، الخ. من بين هذه الأنساق الدقيقة، تحتل كل من الأسرة والمدرسة مكانة بارزة.

- **الأسرة، نسق دقيق أساسي:**

إن الأسرة أساسية على مستويات متعددة. فهي أساسية لأنها أولا تنقل خصائص محددة جينيا قد تطبع مقاصد المستقبل (من غير المعقول مثلا أن ابن لاعب لكرة السلة وامرأة طويلة القامة أن يصير فارسا لسباق الخيل). يعتبر "فوندراسيك" و زملاؤه، بأنه ليست هناك أي دراسة تبين بأن الاهتمامات المهنية يمكن أن تحدد جينيا. ولعل هذا لا ينفي وجود نوع من الموروث في هذه الاهتمامات. إنها ظاهرة معقدة، حيث يتعلق الأمر بتداخل منظرات محددة ثقافيا وتعبر عن خصائص فيزيائية موروثة جينيا (قد يترجم تشابه كبير، بتعزيزات خاصة).

إن النشاطات التي يقوم بها الطفل – ثم المراهق – في أحضان أسرته (اللعب، الأعمال اليومية) لها انعكاسات على اختيارات مساراته المهنية (انظر الفصل 2: آنا رو). بيد أنه لا نتوفر إلا على معرفة ميدانية ضئيلة حول الدور الذي تؤديه نشاطات الطفل في تطور مقاصد المستقبل.

تؤدي العلاقات البين- شخصية كذلك دورا هاما في تطور مقاصد المستقبل. حيث تم تسجيل علاقة بين تربية متمركزة على تحقيق الذات، على الخصوص، بعبارات التطلعات المهنية. وتحتل العلاقات الثنائية (على الخصوص العلاقات بين الأب والطفل) مكانة مركزية ضمن العلاقات البين- شخصية: «للطفل حظوظ أكبر في استيعاب مهارات ومعارف وقيم من لدن شخص قريب يشكل معه ثنائية أولية» (Bronfonbrenner, 1979, p.58). بين كذلك مورتيمر وكوموكا (Mortimer, 1975; Mortimer et Kumoka, 1982) بأن الطلبة الذكور يميلون إلى اختيار مهن مماثلة لمهن آبائهم (تمت مقارنة المهن على بعدين مستقلين: الارتياحات الذاتية- الاهتمام بما يمارس ضمنها- تعقيد العمل، الخ). وتقوى هذه الصلة كلما صرح الأبناء بأن علاقتهم بأبيهم متينة وقوية وحميمية. تم كذلك بيان صلات أدق، فالطلبة الذين ينحدرون من آباء يمارسون مهنا كرجال أعمال أبرزوا اهتماما أكبر بالارتياحات الخارجية (الدخل، إمكانات الترقي..) مقارنة مع طلبة آخرين ينتسبون لآباء هم أطر لمقاولة، أما الذين يتمنون الارتياحات الداخلية (على الخصوص القيم المتجهة نحو الناس والمهن ذات المحتوى الاجتماعي). إن النقطة الهامة في هذه الدراسات المختلفة هي وجود واسطة تلعب دورا كبيرا في العلاقة أب- ابن.

إن لدعم الآباء أهمية جوهرية في تكوين مقاصد المستقبل. وقد يأخذ هذا الدعم مظهرا ماديا كما يمكن أن يأخذ مظهرا رمزيا لتشجيع مشاريع الطفل. إن دعم الآباء خاصة حينما يتعلق بالمشاريع المهنية هو بارز على الخصوص بالنسبة للفتيات (تتم تنشئة الذكور بشكل نسقي على أدوار العاملين). لقد أبانت دراسات مختلفة (انظر: Auster et auster, 1981) بأن النساء اللواتي يتطلعن أو ينخرطن في مسارات مهنية غيرعادية يؤازرن في مشاريعهن من قبل آبائهن).

إن الأدوار (الفعلية والمتمثلة) لكل فرد، تساهم كذلك في بناء مقاصد المستقبل. فالآباء هم أيضا النماذج الأولى على مستوى الأدوار المهنية وأدوار الجنسين. إن الأطفال يدركون هذه الأخيرة، حيث يحصل التماهي بها ويلعبونها (مثلا:«دور الأب والأم»)، فيكتسبون بذلك أدوارا ومنتظرات اجتماعية مرتبطة بهذه الأخيرة: كما يتيح لهم هذا

التماهي تخيل أنفسهم في بعض منها. لقد تم بيان أن مزاولة نشاط مأجور من قبل الأم هو أفضل «مؤشر» على انخراط الفتيات في مسارات مهنية غير تقليلدية (Auster et auster, 1981).

إن الخصائص البنيوية (حجم الأسرة، موقع الطفل بين إخوته، عيش الأبوين معا مجتمعين أم مفترقين، الخ) والخصائص المادية والفيزيائية للوسط الأسري تؤثر في عملية نشأة مقاصد المستقبل. لكن بأي سيرورة تتم هذه العملية؟ لقد أبانت العديد من الدراسات أنه كلما كبر حجم الأسرة كلما ضعفت الطموحات المهنية، كما أن المهن التي يتم نيلها فعليا تكون أقل شرفا، والقول يصدق كذلك على المستوى الدراسي، ويظل هذا صحيحا بالنسبة لمستوى سوسيو اقتصادي ثابت، فكيف يمكن تفسير هذه الظاهرة؟ هل بواسطة الدعم الأسري أم من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، أو عبر الأدوار والأنشطة، الخ. ما الذي يتغير بحسب حجم الأسرة؟ ليست هناك دراسات [في حدود علمنا] تجيب عن هذه الأسئلة.

والحال كذلك فيما يتعلق بالشروط الفيزيائية والمادية (عدد الغرف، تنوع التجهيزات، توفر كتب، أي نوع من الكتب؟ الخ) وكيف تؤثر هذه الشروط في العناصر (الأنشطة والأدوار والعلاقات البينشخصية) النسق الصغير محددة بذلك نشأة مقاصد المستقبل؟ وليست حيازة مكتبة غنية هو ما سينتج مباشرة موروثا ثقافيا: إن الأهم هو التفاعلات الأسرية حول هذه المكتبة.

- المدرسة ومجموعات الأقران و«الأعمال الكسبية الصغيرة»

تشكل المدرسة ثاني نسق دقيق الأهمية في بناء الذات وفي تحديد مشاريع المستقبل. ففي هذه المؤسسة يوضع الطفل لأول مرة داخل «حلبة اجتماعية» مُبَنْيَنَة، يخوضون في خضمها تجربة التنافس ويكتشفون ضمنها أهمية «القدرات»، ويتعودون فيها على العلاقات السلطوية، وعليهم أن يتقلدوا خلالها أدوارا متباينة ويزاولون فيها أنشطة مختلفة. ويطورون إبانها علاقات بين- شخصية متنوعة (مع الأساتذة والأقران، الخ). ثم يمرون فيها عبر منعطفات مختلفة. كل هذه العوامل تعمل على تحديد وتشكيل مقاصد المستقبل. إن الأقران

لهم فيها كذلك دور هام ولكن يصعب تحديده. إن الأنشطة التي ينخرط فيها الطفل مع زملائه قد تقوده إلى اكتشاف وتشكيل العديد من المهارات والاهتمامات، فبإمكان الأقران كذلك اقتراح «تصورات عن العالم» قد تتوافق وقد لا تتوافق مع تصورات الأسرة العائلة. إن «الأعمال الكسبية الصغيرة» تعد فرصا سانحة لاكتشاف دور العامل (على الخصوص المبادلة النقدية مقابل الخدمة) وتعيين أو بناء اهتمامامات وكفايات مهنية.

- **الأنساق الوسيطة**

إن الفرد عامة لا يوجد فقط في نسق دقيق واحد. لذلك فإن مفهوم «النسق الوسيطي» يهدف إلى وصف وتحليل العلاقات بين الأنساق الدقيقة. ويتشكل هذا النسق من «جملة التداخلات بين وسطين أو بين أوساط عديدة أو إطارات مختلفة يعتبر فيها الفرد الناشئ مشاركا فعالا» (Bronfonbrenner, 1979, p.209) نقلا عن (Vondracek et Als, 1986, p.57). إن العناصر الأساسية في الأنساق الوسيطية هي نفسها في الأنساق الصغرى (أنشطة، علاقات، أدوار). «ويكمن الفرق في طبيعة الترابطات [...] فكل ما يحدث على مستوى النسق الدقيق يتم داخل وسط (إطار) واحد، بينما في النسق الوسيطي تتداخل وتتدخل هذه السيرورات عبر المبادلات بين الأوساط» (Bronfonbrenner, 1979, p.209) نقلا عن (Vondracek et Als, 1986, p.57).

إن هذه التداخلات بين الأوساط يمكن أن تأخذ أشكالا مختلفة، ولعل أكثرها شيوعا هي المشاركة «المتعددة الأوساط»، أي المشاركة ضمن وسطين أو أكثر (البيت والمدرسة والعمل وشبكة العلاقات البينشخصية، الخ). وتعد المشاركة في هذه الأوساط مشاركة تداولية، تقتضي مرور الفرد عبر «منعطفات إيكولوجية»، خاصة «منعطفات الأدوار» (مثلا، بالنسبة لامرأة عاملة، انتقالها من دور إطار تجاري إلى دور أم عائلة). كما تشكل الرابطة غير المباشرة مظهرا آخر لتدخلات الأنساق الوسيطية. فهي ترسخ بين الأفراد الذين لا يشاركون في وسطين بشكل نشط (مثلا: العلاقة بين الأب والأستاذ عبر الطفل) ويستند التواصل بين- الأوساط إلى نقل المعلومات من وسط إلى آخر (مثلا، الدفتر المدرسي) تستند المعرفة بين

الأوساط على نقل المعلومات أو التجارب المكتسبة في وسط ما حول وسط آخر (مثلا، في الدراسة المذكورة أعلاه (ص. 157- 158)، يصف بول ويليس كيف يجلب «الشباب» ثقافة الورشة من آبائهم ويتعودون عليها). إن تنوع الأنساق الوسيطية أساسي في تكوين مقاصد المستقبل عند الأطفال والمراهقين: التداخلات بين الأسرة والمدرسة ومجموعات الأقران والأعمال الكسبية الصغيرة، الخ.

يتغير مفهوم النسق الوسيطي التأكيد على أهمية العلاقات بين الأنساق، حيث تلعب تداخلات هذه العلاقات، في حد ذاتها، دورا أساسيا في بناء الفرد وفي بناء مشاريعه. إن مفهوم النسق الوسيطي يقود إلى إثارة مسألة تأثير طبيعة المبادلات بين الآباء والأساتذة على تطور مقاصد المستقبل كفرضية. لقد أظهرت أعمال لبوبين (Labopin, 1997) (انظر أيضا Duru- Bellat, Jarousse et Solaux, 1997) حول «الحوار آباء – أساتذة» خلال سيرورات التوجيه، طبقا لهذه النظرية، بأن طبيعة هذا التواصل تعد عاملا لإعادة الإنتاج الاجتماعي بالمدرسة: إن الأسر المتواضعة، على نجاح دراسي مماثل، هي التي تنضبط أكثر لقواعد الأساتذة مع التخلي عن طلب اتباع أطفالها لدراسات في تكوينات مثمنة على الخصوص.

■ الأنساق الخارجية

تحدد مشاريع المستقبل كذلك بما يقع داخل الأوساط (أو «الإطارات») التي يشارك فيها الشاب مباشرة. ولعل هذا ما يروم إفهامه مفهوم الأنساق الخارجية. ويشير إلى «تلك الأوساط التي لا يعتبر الفرد فيها مشاركا فعالا، ولكن حيث تقع أحداث قد تؤثر فيه (أو قد يؤثر فيها)» (Bronfonbrenner, 1979)، نقلا عن (Vondracek et Als, 1986, p.59). يتعلق الأمر، بالنسبة للمراهق، بما يقع على ميدان عمل أبيه: فقد يجبر هذا الأخير، جراء تسريح، على الرحيل مع أسرته لإيجاد عمل من جديد؛ مما قد يعني عند الأطفال، تغيير المؤسسة، وقطيعة مع الأصدقاء، الخ. من بين الأنساق الخارجية التي تؤثر في تكوين مقاصد المستقبل، يمكن أن نذكر منها بعض القرارات الإدارية (إغلاق مدرسة بالقرية قد يكون له

انعكاس بالغ على تطور مقاصد المستقبل عند الطفل: يتعلم بشكل ضمني أن مغادرة مكان إقامته من أجل العمل هو أمر عادي)، والتجربة المدرسية لأخ يكبره، ومميزات وسط العمل للأبوين والمنصب الذي يشغلانه، الخ.

لإيضاح دور الأنساق الخارجية في تكوين مقاصد المستقبل، ذكر فوندراسيك وزملاؤه أعمال كوهن حول العلاقة السببية التي قد تربط بين مميزات منصب الآباء والمشاريع المهنية للأطفال عبر الممارسات التربوية الأسرية. لقد أبرز كوهن (Kohn, 1969) (وكذلك برنستين (Bernstien, 1975)، بأن الرجال يتعاطون قيما – لأنفسهم ولأطفالهم – تتسق مع شروط وضعهم العملي. فمثلا العمال ذووا المناصب القاضية بالإذعان للسلطة – يثمنون كذلك الطاعة والتقاليدية (conformisme) عند أطفالهم. على عكس ذلك، فالأطر المزاولة لوظائف تتيح لهم استقلالية أكبر يخصون بالامتياز المبادأة والاستقلالية، كما تختلف طبيعة العقاب بحسب مخالفات الأفعال (مثلا إذا لم يخلف الحجر الذي قذف به أي كسر، لن يتلقى ضربات السوط). بينما يختار الأطر عقوبات سيكولوجية بالنظر إلى نية الفعل (على الرغم من أن الحجر المقذوف لم يحدث أي كسر، عليه أن يقدم اعتذاره للجار). انكبت عملية تتبع عينة مؤلفة من أطر وعمال امتدت لأكثر من عشر سنوات (Kohn et Schooler, 1973,1978, 1983) على تقويم العلاقة بين هذه الأنماط التربوية والمرونة الفكرية من جهة، ومن جهة أخرى علاقتها بالبحث أو بممارسة شغل يتطلب الاستقلالية وكفايات معقدة. لقد أظهرت النتائج فعلا علاقة بين مميزات الشغل الحالي للأطفال ومرونتهم الفكرية من جهة، وقيم الآباء من جهة أخرى. بيد أن المقترح هنا أيضا، يؤكد فوندراسيك وزملاؤه، ليس هو تفسير سببي حقيقي: إن مختلف الوسائط المعتبرة من قبل النموذج لم تخضع للملاحظة التجريبية (مثلا، لم يتفحص كوهن وزملاؤه ما إذا كان الآباء يتصرفون طبقا لقيمهم [1]، أي إذا كانت القيم هي التي تحدد السلوكات التي بدورها... أو إن كانت هذه القيم تشكل إطارا إيديولوجيا يتعلمه الأطفال، وهذا الإطار بدوره...).

---

(1) أبرز جاك لوتري (Jacques Lautrey, 1980) بأن الممارسات التربوية للآباء كانت على العموم مطابقة لقيمهم.

- النسق الكبير

إن الأنساق الصغرى والوسيطية والخارجية تجتمع في نسق كبير. ويشير هذا المفهوم إلى «الثبات الملحوظ في ثقافة أو ثقافة فرعية ما لمظهر ومحتوى مكوناتها– الصغرى والوسيطية والخارجية– وكذلك أنساق المعتقدات والإيديولوجيات التي يرتكز عليها هذا الثبات» (Bronfonbrenner, 1979)، نقلا عن (Vondracek et Als, 1986, p.59). إن النسق الكبير يتخذ مرجعية له، من جهة، السياقات الاقتصادية والاجتماعية والتقنية، التي تحدد بعض الفرص المهنية. يشير من جهة أخرى إلى «مجموع الإطارات الإيديولوجية» (الدين، التمثلات الجماعية، الإيديولوجيات، اللغة، الخ)، التي تضمن ثبات ثقافة مجتمع. إن الأبحاث ما بين الثقافات تبين التأثيرات الفارقية للأنساق الكبيرة، إلا أنها لا تمكن من تحليل سيرورات هذا التأثير.

3-2-3 حركية الأنساق

كما أكدنا على ذلك من قبل فإن هذه الأنساق تترابط فيما بينها، فهي متداخلة بنيويا: إن التغيرات التي تقع على مستوى معين ترتبط (بشكل اعتمادي) بالتغيرات التي تحدث على مستويات أخرى. مثلا، قد يتأثر مسار إطار مؤسسة بترولية (نفطية) بالتطور المفاجئ لمؤسسته بفعل ارتفاع أسعار البترول عقب أحداث بالشرق الأوسط.. ولعل هذا التغيير يرتبط أيضا بمرونة السياق الاقتصادي. فقد يترجم بفقدان هذا الإطار لعمله. يتعلق الأمر باختلال كبير فيما يشكل أحد الأنساق الخارجية لأطفاله، قد يؤثر هذا الاختلال بدوره بشكل مباشر جدا في جميع الأنساق الصغرى لهؤلاء الأطفال (انخفاض الدخل، تغيير السكن، الخ).

اعتبارا لهذه المميزات الخاصة، كل نسق يحدد رزنامة التغيرات الممكنة. وهكذا، فإن الخيارات المحتفظ بها سلفا تقلص التي تليها (من النادر جدا أن يتحول إطار المثال السابق إلى مصمم رقص تمثيلي بعد تسريحه). هناك إذن تمفصلات بين مراحل الوجود، لكنها تلغي التغيير. بالفعل، فالنسق لا يكون جبريا بالكامل. وحتى في حالة متقدمة من تطوره تظل

إمكانيات إعادة تنظيمه قائمة. حيث توجد آنذاك إمكانية هامة للتدخل (حتى قبل ولادة الفرد).

3-2-4 حركية الأفراد

لنذكر هنا بول بلتز (Paul Baltes)، الذي أكد على أن «الأفراد يفعلون في المحيط ويصلون إلى إنتاج سلوكات جديدة، مظهرين بذلك الأهمية القصوى للطبيعة الفعالة والانتقائية عند الكائن البشري» (Balts, 1979 نقلا عن Vondracek et Als, 1986, p.70). إن الفرد منتج لتطوره الخاص. فهو يؤثر بالفعل بثلاث كيفيات مختلفة في السياق الذي ينطبع به. فهو أولا، مثير بالنسبة للآخرين الذين يرجعونه بعض المثيرات. ثم يعالج معرفيا ووجدانيا المعلومة حول العالم: يتصرف على نحو معين آخذا بعين الاعتبار المعنى الخاص (مثلا إذا قرر شاب تأسيس مجموعة لموسيقى الروك مع رفاقه، سيتطور من دون شك في الموسيقى. لكن هذا قد يكون له نتائج أخرى، كتعلم التفاوض التجاري اللازم للحصول على قاعات للعرض أو التداريب).

3-2-5 التعديل الجيد والمتبادل بين الفرد وسياقاته

إن الفرد يتفاعل مع هذه السياقات المتغيرة، وفعله فيها ليس دائما مماثلا ومخططا له مسبقا. فكل سياق هو خاص بكل فرد: لا يمكن أن نتوقع العناصر السياقية التي ستصير ناجعة في نظر الفرد في لحظة معينة. في الواقع، وحتى نفهم أفعال الفرد، يجدر اعتبار ثلاث عوامل: صفاته الفردية، بعض سمات السياق البارزة في أعينه حاليا، وأخيرا العلاقة بين هذه الصفات وهذه السمات السياقية. لإبراز الخصوصية الضرورية هنا للسياق بالنسبة لفرد ما لجأ فوندراسيك وزملاؤه إلى مفهوم النتوءة (affordance) الذي صاغه جيبسون لدراسة الإدراك (Gibson, 1950, 1979). لقد كانت فكرته هو أن العالم الخارجي ليس بالمختلط، لكن المحيط يتضمن بعض السمات البارزة لمن يفقه رؤيتها. ومن ثم لا يمكننا أن نقتصر على نظرية «الشكل» التي تعتبر أن الفرد يطبق أشكالا مستحسنة وجاهزة في ذهنه

لتقسيم المحيط. ولا يمكننا كذلك أن نقتصر على النماذج التي تعمل على اشتقاق الإدراك من الإحساس. إن التنوءة (affordance) هـي ذلـك البروز الخاص لبعض سمات المحيط بالنسبة لفرد معين في لحظة ما. وتشير إلى إمكانات الفعل التي يتيحها الموضوع، أي أنشطة من نمط معين قد تكون مسبوقة بتصور (مثلا، برؤية قطعة من الخشب على شاكلة ما قد يتخيل للفرد أنه بإمكانه اتخاذها سلاحا، هراوة)، كذلك حينما يتعلق الأمر بمقاصد المستقبل: باعتبار طريقتهم في النظر إلى العالم (وتجاربهم السابقة) يلاحظ بعض الأفراد بعض السمات البارزة في سياقهم – بعض الفرص – التي لا يلاحظها آخرون.

إن الفرد والسياق، وإن شكلا كيانين مستقلين سيظلان مرتبطين. فمن جهة، يؤدي الفرد دورا في تشكيل المحيط: فهو لا يقع تحت تأثير ميكانيكي لهذا الأخير (انظر مثلا، في هذا الفصل، ص 184 – 185، نظرية نمو الدور عند نيكولين). فالأطفال باعتبار مميزاتهم الجسمانية (النمط الجسماني، سمات الوجه، الخ) والنفسية، يثيرون بذلك ارتكاسات متفاوتة من قبل الساهرين على تنشئتهم الاجتماعية. وتشكل هذه الأخيرة بالنسبة للطفل ردات فعل. ولعل هذا المفعول الارتجاعي يزيد في خصوصية محيطه، أي ما يرتبط بتطوره اللاحق. وتسمى هذه العلاقات وظائف دائرية. وأما من جهة أخرى، فالسمات البارزة للسياق تشكل عنصرا محددا لطبيعة ردات الفعل التي يتلقاها. مثلا، فتاة شابة ذات قدرات جسمانية فريدة لم تكن تشجع لتصير رياضية– لم يكن لينظر إليها كذلك في أوروبا خلال (ق. 19 ومع بداية ق. 20)، أما في سياقنا الحالي، حيث تحتل الصناعة الرياضية مكانة هامة، وحيث نعتبر أن النساء والرجال يجب أن تكون لديهم آفاق متكافئة، يمكن أن يحصل تصور كهذا.

إن المحيط هو مصدر منتظرات وإكراهات عديدة، ندرج منها على الخصوص ثلاثة أشكال من الإكراهات: مواقف وقيم ومنتظرات الآخرين؛ ثم الإكراهات التي تفرضها سلوكات الآخرين خلال التفاعلات معهم، وأخيرا المميزات الفيزيائية للسياقات. إن هذه الإكراهات تتطلب من الفرد امتلاك أو تطوير بعض المواصفات للانخراط فيه ضمن تفاعلات مرضية. وتحصل مثل هذه التعديلات التكيفية حينما يكتسب أو يطور الأفراد

مميزات شخصية في انسجام تام مع الإكراهات الخاصة للإطارات التي يوجدون بها. وبالتالي يمكن أن نتحدث عن تعديلهم الجيد والمتبادل.

6-2-3 مناقشة

يشكل «التعديل الجيد المتبادل بين الفرد وسياقه» المفهوم المفتاح في هذا النموذج. يقترب هذا المفهوم من البحث عن «الاتساق» الذي تسلم به النماذج السائدة في التوجيه. إن الفكرة الأساسية هي نفسها: يحقق الفرد ذاته ويجد سعادته حينما يتفاعل ضمن سياقات تلائمه. بيد أن «التلاؤم» هنا لا يعني مجرد البحث عن سياق مناسب، متاح بالمرة، حيث يستوجب على الفرد أن يندمج فيه، ذلك أن السياقات هي من جهة، غير متاحة مجانا. لكنها تشكل موضوع بناء من طرف الفرد. إن الفرد عند "فونداراسيك" هو فرد فاعل. ويبدو أنه أقل تحديدية بفعل رواسب الماضي، أو بفعل السياقات الاجتماعية والمدرسية كـ«أفراد» "كرومبولتز" وزملائه أو كوذتفريدسون (انظر أعلاه، الفقرات 1.1 و4.2).

إلا أن هذا النموذج يشكل بالأحرى إطارا ابستمولوجيا- أو إديلوجيا- عاما، أكثر من نظرية نفسية اجتماعية في بناء مشاريع المستقبل. إن أسس التجربة ضعيفة: فهذا لا يجهله مؤلفوه بل يقترحون برنامجا للبحث في هذا المجال. بيد أن ما يبدو معوزا في هذا البناء الهام، هو بالتأكيد، نظرية في علم الاجتماع من جهة، ونموذج للفرد من جهة أخرى. إن تحليل السياق المتألف من أنساق صغرى ومتناغمة بنسق كبير، قد يثير نظرية "بورديو" (انظر أعلاه، الفقرة 2.1) حيث يتشكل الفضاء الاجتماعي من مختلف الحقول المتداخلة بنيويا. إلا أن الفروق بالغة: الحقول عند بورديو، هي في الوقت ذاته بنيات علائقية وسلطوية وموضوع صراعات رهانها هو تحديد مشروعية السلطة. يتيح هذا التصور في الوقت نفسه التأمل في الاندماج الاجتماعي وحركيته. والحال ليس كذلك في نموذج فونداراسيك وزملائه، الذي لا يفسر لا العلاقات بين النسق الكبير والصغير (ما الذي يضمن التكيف المتبادل للنسق الكبير وللأنساق الصغرى وفيما بين هذه الأخيرة؟) ولا حركية الاجتماعي (ما الذي يحدد تطور أو ثبات التنظيم؟).

إن مسألة حركية الفرد تركت بضبابية تحيط حولها. بتمديد اعتقاد فوندراسيك وزملائه، يمكن أن نتخيل بأن الثنائيات الأولية وعلى الخصوص التفاعلات أم – طفل هي أصل كل استبطان أولي للفرد. لكن هل يرتبط كل النمو اللاحق بالتداخلات التي يطورها «الفرد» في السياقات التي يقع فيها (والتي سيساهم في بنيتها)؟ إذا كان الأمر كذلك، فسيبدو وزن المحددات الخارجية قويا و«حرية» الفرد أكثر تمظهرا مما عليه في الواقع. بالمقابل، إذا كان الفرد يبني لنفسه (مثلا، في هذه التفاعلات الثنائية) نواة نوع من «الذاتية» التي سـ«يطورها» بمناسبة التفاعلات اللاحقة، سنفهم بشكل أفضل الدور الفعال للفرد في عملية بنينة هذه السياقات. لكن ينبغي حينئذ إلحاق وزنٍ أكبر للماضي لفهم رسو هذه الحركية الشخصية.

رغم هذه الحدود، يبدو نموذج فوندراسيك وزملائه، أكثر إثارة للتفكير في السياق الاقتصادي والاجتماعي والإيديولوجي الراهن. فهو يقترح بعض التداخلات الإرشادية في التوجيه. إن مساعدة فرد ما في تطور مساره تعني أولا ضمن هذا الإطار، تمكينه من إيضاح نشاطاته وعلاقاته البين-شخصية وأدواره الحالية في كل من هذه السياقات التي يتفاعل فيها (وكذلك السياقات التي قد يطورها). وتعني ثانية، حمله على التركيز على المنعطفات والمبادلات بين هذه الأنشطة والعلاقات والأدوار (الحالية والممكنة) أثناء الانتقال من سياق إلى آخر. وأخيرا، وعلى الخصوص، حمله على التركيز على الكيفية التي يؤلف بها مجموع هذه التعديلات والمبادلات المتباينة. إن الفرد، بالفعل يواجه إكراهات مختلفة (وأحيانا متناقضة)، بحسب السياقات التي يتواجد بها. إن المسألة المركزية في التوجيه هي إذن مسألة التعديل (المتبادل) للفرد وللسياق في الآن ذاته، ومسألة «التعديل» من قبل الفرد لمختلف هذه التعديلات[1]. وبالتالي، فإن العلاقة الإرشادية تقتضي واقعيا معالجة ثلاث مجموعات من الأسئلة: ماهي الأوصاف الناجعة للفرد في هذا السياق؟ وما هي شروط هذا السياق على مستوى مواقف وقيم ومنتظرات وسلوكات الآخرين، ومنتظرات الأدوار والمميزات

(1) حسب ميشال باج (Michael Page) أحد كبار مسؤولي التوظيف العالميين، وحسب جذاذات لـ 350000 إطار عالي، فإن 66٪ من الفرنسيين «ذوي الإمكانات العالية» مُطلّقون (يومية libération بتاريخ 22 نونبر 1999، ص.6). يمكن أن نرى في ذلك مؤشرا للإشكالية التي يطرحها «تعديل التعديلات».

المادية والفيزيائية؟ وما الذي يستطيع الفرد تقديمه للتكيف مع السياق، وبالمقابل، ما هي الاستراتيجيات التي يمكن أن يبلورها «لتعديل» هذا السياق حتى تنسجم مع ذاته، باعتبار «شروط» السياقات الأخرى حيث يتفاعل، وباعتبار هوامش الحرية في هذه السياقات.

3- 3 المنعطفات المهنية والشخصية

لقد ترتب عن عولمة الاقتصاد والعمل تحول في تنظيم الإنتاج وقانون العمال [مدونة الشغل]، وأضحت «المسارات المهنية المستمرة» أكثر ندرة: أصبح الأفراد يواجهون باستمرار قطيعات في حياتهم المهنية. والتطورات التي غدت تطبع حياتهم هي كذلك مماثلة: ارتفع عدد الأفراد الذين يعيشون منعزلين بينما تطورت أشكال جديدة من الحياة الأسرية أكثر وهنا من الأسرة التقليدية (للاطلاع على هذه الظواهر، انظر: Boutinet, 1988 et Dubar, 2000) لقد جرت هذه التغيرات الاجتماعية ضمن سياق يسند مسؤولية أكبر للأفراد في تنظيم حياتهم (انظر الفصل 1).

إن هذه الظواهر المختلفة من «القطيعات» في حياة الأفراد تم تناولها تحت التسمية المشتركة بـ«المنعطفات». وقد أعطت نانسي سكولسبرك التعريف التالي للمنعطف: «كل حدث (أو غياب حدث متوقع) من شأنه أن يغير العلاقات والعادات والمعتقدات والأدوار (عند الفرد)» (Schlossberg, 1995, p.27). اقترح رايموند ديبي (Raymond Dupuy)، من جهته، تعريفا يركز على السيرورات السيكولوجية (والاجتماعية) المعتملة. فالمنعطفات تشكل «سيرورات لصياغة التغيير، من مصادر خارجية و/ أو داخلية، تمكن الفرد ضمن فضاء- زمني قد يطول وقد يقصر (فترات نجدها طوال سلك الحياة) من بلورة سلوكات نشطة لصيانة هويات الأدوار التي يثمنها و/ أو الانتقال نحو توازن هوياتي identitaire جديد، وهذا بالتفاعل مع الآخرين. إن السلوكات المستعملة لبلوغ هويات مثمنة ذاتيا ومعترف بها (ممارسات تقويمية، بحث عن المعلومات، انسحابات جماعية، البحث عن انتماءات جديدة، نشاطات تكوينية، الخ) مقعدة بسيرورات داخل- فردية وما بين الأفراد للتقويم الذاتي وللمقارنة الاجتماعية، للبحث ولتقديم الدعم الاجتماعي، للتثمين/

التقليل من الذات، للتعديل العاطفي للتوتر الناجم عن المستجد والمبهم، للتفكير حول أفعال/ الماضي واستشراف هويات مستقبلية مرغوبة، الخ. جملة من المكونات واستراتيجيات التماهي التي يطورها الفرد بتفاعله مع الآخرين، ضمن عوالم معرفية ووجدانية معيرة تعمل على بنينة هذه السيرورات والفترات التنشئة الاجتماعية المستمرة» (Dupuy, 1998, pp .53 – 54).

3-3-1 دراسة التنشئة المهنية

في أول الأمر تمت دراسة المنعطفات على الخصوص ضمن أفق وصف العوامل التي تتيح تكيف الأفراد على وضعياتهم الجديدة. في مجلتهم المحورية حول الأعمال المتعلقة بالمنعطفات المهنية[1]، ميز "بوبيون" و"هاجر" (Baubion – Broye et Hajjar, 1998) بين مرحلتين: الأولى (قبل سنوات الثمانينيات، مثلا: "فيلدمان"، "وفان معنين") تتميز بتركيزها على التحولات السلوكية وتمثلات الأفراد أثناء هذا الإجراء. فالنماذج التي تمت صياغتها خلال العشرين سنة الماضية (على الخصوص نموذجي لويس ومريسون) تنحو إلى اعتبار الفرد كفاعل متدخل في هذه السيرورة. كما أكدت كذلك على مقاربات أخرى «الباطنية الفاعلة» للفرد. وهو الحال في قائمة نظام الأنشطة عند "كوري" وزملائه. وفي نموذج المبادلة المزدوجة عند "ديبار".

3-3-2 وصف الظواهر المتداخلة في التكيف المهني

اعتبرت العديد من الدراسات (مثلا؛ Feldman, 1967; Porter, Lawler et Hackman, 1975, 1975; Van Maanem, 1976) بأن عملية التنشئة الاجتماعية تجري عامة وفق ثلاث مراحل متعاقبة:

- التنشئة الاجتماعية المبادِرة، وتشير إلى تعلُّمات ومنتظرات الفرد قبل أن يلج التنظيم. فهي قد تتسق وقد لا تتسق مع إكراهات ومنتظرات التنظيم.

---

[1] ومنها أخذت التحليلات الموالية.

- التأقلم، ويشير إلى الانتقال من وضعية الغريب (outsider) إلى وضعية الوافد الجديد (newcomer): يضطلع الفرد بالمهام المفروضة عليه. ويقيم علاقات مع زملائه الجدد، ويجلي دوره ويختبر قدراته التكيفية.
- تدبير الدور، ويحيل على السيرورات التي تجعل العامل، الذي أصبح كواحد من الجماعة (insider) («الداخلي»)، يتحكم ويساهم في حل الإكراهات والصراعات المرتبطة بالحياة أو خارج العمل.

غير أنه ليس هناك توافق بين الباحثين حول طبيعة هذه المراحل. فبعضهم يرنو إلى أن يجعل منها أشواطا يستوجب قطعها وفق ترتيب ثابت. في حين يعتبرها آخرون وكأنها تصف سيرورات متفاعلة. تختلف من حيث تمركزها وبحسب لحظات المنعطفات.

تناولت أبحاث أخرى الآليات والطرائق المستعملة لتسهيل اندماج أعضاء جدد في التنظيمات، وهكذا ميز فان معنيين وشين (Van Maanem et Schein, 1979) بين ست تقنيات: جماعية/ فردية، صورية/ غير صورية، تتابعية/ غير تتابعية، ثابتة/ متغيرة، متسلسلة/ متقطعة، استثمارية/ غير-استثمارية. بالإمكان تجميع هذه التقنيات في قسمين، منها ما يتغيى حث الأفراد على التوافق مع أهداف التنظيم (التقنيات الجماعية،الصورية، التتابعية، الثابتة، التسلسلية، الاستثمارية). أما التقنيات الأخرى فهي تشكل تنشئة اجتماعية مفردنة تحث الوافدين الجدد على مراجعة الوضع الراهن مع إتاحة التجديد.

- دور تمثلات الفرد

تدريجيا ركزت الأبحاث على دور تمثلات الفرد أثناء سيرورة المنعطف. وهكذا أقحمت لويس (Louis, 1980) مفهوم «sens making »، «faire sens»، «تفعيل معنى»، يميز الفرد الوافد على التنظيم بعض المظاهر البارزة لحقله الإدراكي، بحسب تجربته السابقة (كصور في كنه نظرية الأشكال والصور (Gestalt theorie) يختلف الوافدون الجدد فيما بينهم من حيث إدراكهم للوضعية، وبالتالي فإن استراتيجياتهم في البحث عن

المعلومات قد تتباين جدا. ثم إن معنى الوضعية قد يتغير عند الفرد بحسب التفاعلات التي يطورها.

بنى موريسون (Morrison, 1993)، نظرية «النشاط الممهد»، المستوحاة في الوقت ذاته من التعديلية «coping» (انظر الفصل 2)، ومن دراسات عن التواصل والبحث في رد الفعل. كان الهدف هو بيان أن البحث عن المعلومات عند الوافدين الجدد هو عامل يتيح تنشئتهم الاجتماعية. يمكن التمييز بين أربع أنواع من مهمات البحث عن المعلومات، بحسب هدف الفرد:

- أن يكتسب تحكما كافيا في المهمة المهنية: كيف يمكن تأدية الوظيفة بشكل فعال؟
- أن يوضح دوره: ما هي السلوكات التي ينتظرها الآخرون منه (منها)؟
- أن يتثاقف: ما هي ثقافة التنظيم وما هي السلوكات، أو المواقف التي تعتبر موضوع تقويمات إيجابية من قبل أعضاء التنظيم
- أن يندمج اجتماعيا: ما هي السلوكات أو المواقف التي تعتبر لائقة أو غير لائقة لدى المتعاونين؟

إن الوافد الجديد يبحث عن معلومات معيارية (تتعلق بالسلوكات والمواقف المنتظرة (ومعلومات تقنية (ما هي هذه المهام؟ وماهي وظائفها؟) وردود الأفعال حول إنجازاته (كيف يقيم الآخرون إنجازاته المهنية؟)، وردود أفعال اجتماعية (هل يعتبر الآخرون سلوكه الاجتماعي ملائما؟). لاحظ "موريسون" بأن الأفراد يستعملون قناتين مميزتين في البحث عن المعلومات. فقد يتعلق الأمر ببحث جلي عن المعلومات عبر أسئلة مباشرة (للرؤساء والزملاء). أو بملاحظة سلوكات الآخرين من أجل الحصول على بعض المؤشرات. إن جودة المعلومات وكذلك «الذوق السيكولوجي» فيها، يختلف بحسب القنوات، فالطلب المباشر قد يؤدي بالمرء إلى أن يجازف بأن ينظر إليه على أنه غير كفء. كما أن الملاحظة قد تترجم بأخطاء التأويل. إن المعلومات المبحوثة باستمرار هي حول التحكم التقني. وغالبا ما تكون بالتساؤل المباشر. تستعمل الملاحظة أساسا من أجل الحصول على معلومات أخرى.

ميز نيكولسن (Nicholson, 1984) بين استراتيجيتين ممكنتين للوافد على التنظيم، إما أن يتغير أو يغير الوضعية. فالاستراتيجية الأولى تترجم «بتطور شخصي»: يغير الفرد رموزه المرجعية ونظام قيمه وأسلوب حياته، الخ. أما الاستراتيجية الثانية فتتمظهر في «تطور الدور»، أي تغيير شروط الدور حتى تناسب بشكل أفضل حاجات وقدرات وهويات ومنتظرات الفرد[1] الخ. ويحظى هذا الأخير بحرية أكبر أو أقل في الفعل بحسب التنظيم الذي يتواجد به. وأخيرا، تختلف الوضعية من حيث جدتها في نظره. إن مجموع هذه العوامل يحدد التمثل الذي يكونه الفرد عن شروط الدور. فهذا الأخير قد ينخرط في أحد الطرائق الأربعة التالية في التكيف مع المنعطفات:

- التجاوب: تكون التغيرات ضعيفة سواء على مستوى الوضعية أو على مستوى الفرد (حرية أقل وتجديد أقل).
- الاستيعاب: ينضبط الفرد للدور ويستوعب شروط الوضعية (تتقلص حريته وتعتبر الوضعية جديدة بالنسبة إليه).
- العزم: عندما تكون حرية الفرد كبيرة وحداثة الدور ضعيفة، يغير الفرد الدور بحسب خصائصه وكفاياته.
- الاكتشاف: عندما تكون حرية الفرد كبيرة والوضعية جديدة بالنسبة إليه قد يلجأ هذا الأخير في الآن ذاته إلى تطوير كفاياته الشخصية وتغيير بعض معالم الدور.

تتدخل عوامل أخرى في المنعطف:

- توجهات وحوافز الفرد (سماته الشخصية، حاجاته إلى المراقبة، رغباته في ردود الأفعال، الخ).

---

(1) توضح أعمال بيرو وكادية (Pirou et Gadéa, 1999) هذه الاستراتيجية الثانية: تبين بأن طلبة الدراسات السوسيولوجية (الذي يعرَّفون عامة كـ«سوسيولوجيين») الذين أصبحوا مربون مختصون، يؤكدون على الطريقة الخاصة التي يتصورون بها ويزاولون بها مهنتهم.

- تنشئته المهنية السابقة: ينخرط الفرد في استراتيجية تطوير الدور أو في التطور الشخصي (إذا كانت حريته ضعيفة)، وذلك باعتبار تنشئته المهنية السابقة والفوارق الملحوظة في الوضعية الحالية.
- خطط التنشئة الاجتماعية المنماة داخل المقاولة.

▪ **مسألة مركزية العمل**

أبدى ألان – بروي وفيوليت هاجر الانتقاد نفسه لجميع النماذج: إذ كلها تسلم بمركزية التكيف في التنظيم. مؤكد أنه في جميع هذه النماذج ينظر إلى الفرد وكأنه فرد فاعل(نسبيا). إن المعنى الذي يعطيه لوضعيته نسبي (بحسب مسار حياته التاريخي ومختلف السياقات التي يتفاعل فيها). بيد أنه في جميع هذه الحالات يعتبر الفرد وكأن هدفه الأول، إن لم يكن الأوحد، هو الاندماج في التنظيم وتحقيق التلاؤم في عمله. إن منظور قائمة نظام النشاطات يتعارض مع هذه الرؤية ويسلم بأن مركزية العمل ليست سوى إمكانية من بين العديد من الإمكانيات: إن المكانة التي يوليها الفرد لنشاطه المهني ترتبط بالكيفية التي يندمج بها، وبالمناسبة في جميع نشاطاته الأخرى[1].

3-3-3 قائمة نظام النشاطات

إن المقترح الأساس في نموذج قائمة نظام النشاطات لـإسحاق طوري، ألان بوبيون– بروي وفيوليت هاجر هو أن «عملية التنشئة الاجتماعية تمر عبر السلوكات الشخصية التي تترجم حميمية فاعلة للفرد، تنبثق هذه السلوكات عن الدلالات التي يبنيها الفرد حول قدراته، وليس عبر الظروف التي تفرض عليه، بل يبحث عن الوسائل إن لم نقل دواعي وبواعث إعادة هيكلتها، حتى يصير «فاعلا في إعادة توجيه وتغيير مجرى حياته». تتجلى نشاطات الشخصنة، حسب مليريو (1973) [...] في الجهد الذي يبذله الأفراد، بوعي أو بغير وعي، والمدعوم من قبل شريك (socci)، من أجل إعادة بناء أنساق المواقف

---

[1] مع الاعتراف بضرورة الأخذ بعين الاعتبار نظام نشاطات الفرد، يعتبر إيفس كلو ((Yves Clot, 1999) بأن العمل ليس نسقا – فرعيا للنشاطات كالنشاطات الأخرى (أنظر الفصل 1).

والإطارات المرجعية التي تمت صياغتها خلال الممارسات التربوية (على الخصوص). إنها تحدث كردود أفعال على «سيروارات الاغتراب الملازمة لتناقضات المؤسسات»، والتي يتعرض لها الفرد ويواجهها عبر العلاقات بين – شخصية ومختلف الانتماءات الاجتماعية» .(Baubion – Broye et Hajjar, 1998, p 30-31)

إن مجموع الأنشطة المنجزة (أو المبرمجة) من قبل الأفراد تشكل نظاما يتكون من العديد من الأنساق الفرعية (أسرية ومهنية وشخصية واجتماعية). ويتميز كل نسق من هذه الأنساق الفرعية بأهداف وإكراهات وموارد وطرائق في التعديل خاصة به. إن تنسيق الأنشطة داخل نسق – فرعي تضمنه سلطة المراقبة المحلية: نموذج الفعل. فهذا الأخير لا يمنح، بل يَتَبَنْيَنُ ويتغير عبر الإكراهات والإلحاحات الاجتماعية (الخارجية)، وكذلك عبر الأنشطة التي يبلورها الفرد أو يعتزم تحقيقها في المجال المعني. فكل نسق فرعي مستقل نسبيا، بيد أن هناك تداخلات بين الأنساق الفرعية: يمكن أن تشكل إمكانات وإكراهات كل نسق فرعي من الأنشطة معينات أو معيقات في اشتغال باقي الأنساق الفرعية. فمثلا: يمكن أن تمنح علاقات الزمالة دعما، ويمكن أن تشكل مصادر ضرورية لتحقيق أهداف مرجوة في المجال المهني (أو العكس). إن هذه المبادلات بين الأنساق الفرعية تقع تحت رعاية سلطة مركزية: نموذج الحياة. فهذا الأخير يجعل نماذج الفعل الخاصة بمختلف الأنساق الفرعية في تماثل بينها (برصد التوافقات والتناقضات بين الأهداف المسطرة)، فيتم انتقاء وترتيب الأهداف المتبعة في مختلف مجالات الوجود بحسب القيم التي يمنحها لها الفرد. وأخيرا يتم تدبير وتنسيق تبادل الأنشطة بين الأنساق الفرعية.

ضمن هذه المقاربة يعتبرالفرد شخصا فاعلا بالأساس: فهو ليس بعميل، بل هو فاعل يتصرف وفق مقاصد يحددها باعتبار التمثلات التي يحملها عن الوضعية. إن الذي يميز هذا الشخص الفاعل هو جهده الثابت لإعادة بناء أنساق المواقف والإطارات المرجعية هاته، والتي صاغها إبان ممارسته.

4-3-3 دراسة منعطفات نحو الصناعة لعمال مزارعين بالأصل

لاحظ "جاك كوري" مثل هذه الظواهر خلال سنوات السبعينيات، حينما تتبع مصير عمال مزارعين بالأصل التحقوا بالقطاع الثانوي. لقد شكلت دراسته نوعا من التحليل للنماذج التي تشدد على دور الفرد في قيادة التغيير، على عكس النماذج التي تركز على فرص وإكراهات الأوساط المستقبلة. فالنماذج الأولى تنحو إلى تفسير المواقف والسلوكات في الوسط المستقبل بإرجاعها إلى المقاصد الذاتية التي قادتهم في البداية. أما النماذج الثانية، فتعتبر بأن هذه المواقف والسلوكات تتغير لكون الأفراد يستبطنون تدريجيا قواعد أوساطهم الجديدة. بالنظر لأطروحة "جاك كوري"، وفق نموذج نظام النشاطات، يجدر باستمرار اعتبار ومراجعة المعنى الذي يبنيه الفرد في وضعه الحالي طبقا لمساره:

«تشكل مشاريع الأفراد، في كل لحظة وبوضوح متفاوت، محاولة لتجاوز التناقضات بين العديد من الحقائق: تناقضات الماضي التي لم تبطل بعد وتستمر في الاعتمال فيه، وتناقضات المستقبل المتخيلة وفق معلومات تختلف من حيث اكتمالها وتباينها. فهي محاولة لضم حقائق الماضي المثمنة وحقائق المستقبل المتوجسة أو المأمولة، والتي توجه السلوكات في الحاضر، ولعل هذه السلوكات بنجاحاتها وبإخفاقاتها كما يؤولها الأفراد، هي التي تؤدي بدورها إلى تغيير دوافعهم» (Curie, 1998, p 76).

فكل وضعية حركية، ضمن هذا المنظور، ينبغي تحليلها من ثلاث زوايا:

- زاوية الفوارق والمتشابهات بين خصائص الوسط أثناء الانطلاق وعند الوصول (مثلا: هل هناك تغيير في المكانة، في المهن، في القطاع المهني، في الاختيار الدراسي والمهني، في إطار الحياة، في الجهة...؟)؛
- زاوية شروط الحركية (هل كانت متوقعة؟ مرغوبة؟ مقترحة؟ منهية؟ قابلة للارتداد؟ وهل يتعلق الأمر بحركية فردية أم جماعية؟)؛

- زاوية خصائص الفرد (في أي مرحلة من سلك الحياة يقع المنعطف؟ ما هي تمثلاته لذاته

ولمحيطه؟ ما هو أفقها الزمني؟ الخ.

إن خصوصيات كل فعل تفسر بما يلي:

- التمثلات الإيجابية أو السلبية للأفراد حول هذا المنعطف؛
- الطرائق التنظيمية لسلوكاتهم عند الوصول؛
- التحولات اللاحقة لسلوكاتهم.

لقد تناولت الدراسة عينتين من السككيين وعمال التعدين كانوا أصلا مزارعين (في المجموع 266 فردا)، يتوزعون على 12 مجموعة، تختلف من حيث شروط الاستقبال وسنوات الأقدمية بالمقاولة والأصول المهنية. فتم استنتاج ثلاث خلاصات كبرى:
تتجلى الخلاصة الأولى في دور الحياة المهنية في تغيير آراء وسلوكات العمال. فالعامل ذو الأصل المزارع لا يصير عاملا على نفس النحو بحسب التحاقه بالعمل في التعدين أو في السكك الحديدية:

> **«إن تنوع الأنساق الإدماجية لكل مقاولة (مثلا، مكانة العامل بالمقاولة، طبيعة التأهيل وقواعد الترقي[...]) يؤدي إلى تمايز واضح في أنماط التكيف المصادفة بتردد أكبر في هذه المقاولة» (Curie, 1998, p. 86).**

الخلاصة الثانية، هو أن العمال يتطورون بشكل مختلف بحسب الأنساق الداخلية المنظمة للسلوكات التي بنوها قبل التحاقهم بالمقاولة: «لا يصبح المرء سككيا أو عامل تعدين على نفس النحو بحسب ما بناه انطلاقا من الشروط الحياتية السالفة» (Curie, 1998, p. 84). (على الخصوص بحسب ما إن كان يعتبر تجربة مغادرة الزراعة كاجتثات من عالم كان مدمجا فيه بشكل جيد أو يستشعرها كهروب من وسط كل شئ فيه يشجع على المغادرة)!

لكن هذه الأنساق الداخلية (والعلاقات المتداولة فيما بينها) – وهذه هي الخلاصة الأساسية – هي نفسها موضوع إعادة ترتيب. ويغير الأفراد خلال المنعطف «رؤيتهم للعالم»:

> «بعبارات أخرى، تتفاعل عوامل خارجية وعوامل داخلية وعوامل بنيوية، ينبغي فهم تطور طرائق التكيف على أوساط العمل والحياة الجديدة كنتاج لنشاط سيكولوجي عند الأفراد لكي يعرضوا أنفسهم لتجارب مختلفة ولكي ينظموا سلوكاتهم وفق مخارج يتخيلونها للصراعات المصادفة. إن هذا التمثل للمستقبل لا يرجع فقط إلى الإخفاقات أو النجاحات المصادفة، ضمن الأدوات الإيديولوجية التأويلية لهذه النجاحات أو الإخفاقات، والأدوات المصاغة ضمن أوساط التنشئة الاجتماعية المختلفة، لكن يرجع كذلك إلى الجهد المبذول لخلق الانسجام في التطور الذي يلاحظونه في أنفسهم وحولهم ولتقديم معنى موحد لوجودهم» (Curie, 1998, p. 84).

5-3-3 المنعطف كتبادلية مزدوجة

نموذج كلود ديبار

يندرج نموذج بناء التماهي المقترح من قبل كلود ديبار على امتداد تحليلات مدرسة شيكاكو وإشكاليات 'إرنست كسيري' و'جورجن هابرمس'. إن المفهوم المركزي هو أشكال التماهي. «تعرَّفُ هذه الأشكال التي يتماهى بها الفرد، ولو لزمن مؤقت، على أنها تشكلات ناجعة اجتماعيا ودالة ذاتيا لتصنيفات أصيلة وجديدة، تمكن الأفراد من تعريف ذواتهم والتعرف على الآخرين» (Dubar, 1992, p.523). إن مفهوم «شكل التماهي» لا يهدف إلى وصف شخصية سيكولوجية ممكنة للأفراد، بل يهدف قبل كل شيء إلى إبراز الشكل الرمزي – اللغوي أولا – المحكي فيه، وبالتالي يفهم من الهوية آنذاك «سيرورة من البناء والإقرار بتعريف للذات، مرضٍ للفرد نفسه وتُقِرُّ به المؤسسات التي تؤطره وترسخه

اجتماعيا بتفييئه» (Demazière et Dubar, 1997, p.304). «إن الحديث عن الهوية العرقية والوطنية والجنسية والمهنية – إزاء جملة من الظواهر، كان دائما يقتضي المجازفة بافتراض وجود «دوافع» ومداومات تشكلية لأفراد معينين أو لمجموعات معينة» (Demazière et Dubar, 1997, p.302).

- **أشكال التماهي والمبادلات البيوغرافية والعلائقية**

إن أصل الأشكال التعريفية (أشكال الهوية) هو عرض التماهي (أي التصنيفات الاجتماعية، والهويات المقترحة، في مجتمع معين، حيث بإمكان الفرد أن يُقِرَّ بنفسه أو لا). إنها تشكل «إنتاجات غير ثابتة لعمليتين – بيوغرافيتين وعلائقيتين ضمن سياق له إلحاحات قوية على التغيير» (Dubar, 1998b, p.100). إن هذه العمليات «تتناول التصنيفات والانتماءات والكفايات والانتسابات والتفضيلات والتقويمات، [...] وتتضمن التفاوضات غير الرسمية مع الآخرين، لكن كذلك مع الذات» (Demazière et Dubar, 1997, p.305).

تعتبر المبادلة البيوغرافية (أو الذاتية) بمثابة الربط بين الهويات الموروثة والهويات المأمولة، وتتمثل في التطور اللغوي عبر الزمن، لتشكل بذلك الرواية، وحبك العقدة من قبل الفرد حول حياته الخاصة حينما يحكيها أو يلقيها على مسامع الآخرين. إنها طريقة تقديم (وتمثل في الوقت ذاته) لاختيارات وأحداث دالة في مساره. أما المبادلة العلائقية (أو الذاتية) فهي سيرورة الربط بين الهويات الملحقة أو المقترحة والهويات المتحملة أو المستبطنة. يمكن نعت هذه العملية بالعملية 'التزامنية'. فهي تشير على الخصوص إلى تماهي الشاب بأنماط الآخرين باعتبارها تمثل صورا اجتماعية:

> **«يتماهى الشاب بأفضل الممثلين (النماذج) من بين من يقرب فئتهم [...]، لذلك فإن أشكال التماهي لا تنفصل عن التماهي بأنماط الآخرين الذين يمثلون «صورا اجتماعية» (Weber, 1909)، وأدوار جذابة'**

(Piotet et «فـاعلين أساسـيين»، و(Kauffman, 1994)
(Demazière et Dubar, 1997, p.305 Sainsaulieu, 1994)
.- 306)

إن هـذا النمـوذج يمكـن أن يترجـم بلغـة سـيكولوجية الـذات (انظـر الفصـل 2)، فالعملية العلائقية تحيل على مشكل الترابط بين الصور الاجتماعية للذات والصـور الخاصـة لها، أما العملية البيوغرافية فتشير إلى الربط بين ذوات ماضية وأخرى حاليـة وأخـرى ممكنـة. مع ذلك، فهناك اختلافان أساسيان يقودان إلى التمييز بين نموذج 'ديبار' وسـيكولوجية الـذات والمجموعات الاجتماعية التي ينتمي إليهـا الفـرد. مـن جهـة أخـرى، تؤكـد 'ديبرا' علـى دور «وضعيات الحكي» أي بيِّنات حول الذات، إن الفرد أثناء نشأة أشكال التماهي هاتـه: «يـبني ذاته، باعتباره فاعلا، في السـيرورة الحواريـة للمقابلـة ذاتهـا» (Demazière et Dubar, 1997, p.313).

▪ اندماج شباب بشهادات محدودة أو من دون شهادة خلال التسعينيات

لقد قاد كلود ديبار العديد من الدراسات حول المنعطـف نحـو العمـل لـدى شـباب متخرج من المدرسة بشواهد ضعيفة أو خـارج منهـا بفشـل (انظـر مـثلا: (Dubaret als, 1997; Demazière et Dubar, 1997). وتعتبرأفضل الدراسات تلـك الـتي تناولـت عينة تتكون من أكثر من 150 شابا. ينحدرون من ست مناطق فرنسية، غادروا المدرسة سـنة 1986، وشارك كل واحد منهم (سنة 1994 و1995) في مقابلة غير موجهة كان موضوعها كالتالي:

> «اذكر أهم الأحداث التي عرفتموها منذ تخرجكم من المدرسة»، لقـد كـان هدف الباحثين هو «إثارة جميع التفسيرات الممكنة لمختلف اللحظـات الـتي يراها الفرد «هامة» والكيفية والألفـاظ اللغويـة الـتي يصـف بهـا الشـباب مساراتهم» (Demazière et Dubar, 1997).

بعد تحليل نوعي ومتين للإجابات، ميز ديدي ديمازيير وكلود ديار بين أربع مجموعات من روايات الاندماج، أي أربع «أشكال للتماهي»، يقدمها الشباب المعني بالذكر:

- عالم المهن: تتجلى رغبة شباب هذه المجموعة في تعلم ما يمكنهم من العمل لحسابهم. حيث يرفضون المناصب ذات التأهيل الضعيف (المؤقتة وبالمصنع)، والتي لا يعتبرونها كعمل حقيقي. بيد أنهم يرون أن عالم الوظائف المهنية والترقي الاجتماعي هو عالم غير متاح لهم، باعتبار ضعف مستوى تكوينهم؛
- عالم المناصب: إن الأمل الأساس لهؤلاء الشباب يتمحور حول «إيجاد عمل بجهة ما» لتجنب البطالة، من غير الإشارة إلى مهن تمكنهم من بلورة رصيد معرفي – عملي كما هو الشأن عند المجموعة السابقة. فهم يقابلون العمل الذي يقومون به (ضعيف التأهيل، ضعف الأجر، دون مستقبل) بعمل حقيقي يتضمن عكس الخصائص السالفة، حيث يشكل وضعية جديدة مأمولة.
- عالم الوظائف: يرغب شباب هذه المجموعة في تسلق السلم الاجتماعي، بفضل التكوين، ويأملون في بلوغ وضعية اجتماعية معترف بها تراتبيا. ويحقرون العمل – الإطعامي – الذي يقومون به. إن حكيهم عبارة عن «مشروع» يقودهم إلى عمل يمكنهم من تحقيق الذات، والتفتح وجلب الاعتراف لقيمهم.
- عالم المنتظرات الخوارقية: ينتظم خطاب هؤلاء الشباب حول حدوث المعجزات بقدرة قدير، أو بواسطة الدولة الراعية التي تهب لهم مكانا. ولا يحلمون بأي موقع وقد مروا بالتجربة المريرة حيث لم تكن لديهم أية مهنة ويرفضون المهن الوهمية (تداريب، أعمال مؤقتة) التي يعرفونها جيدا باعتبارها أعمالا «شاقة» أو أسوأ من ذلك.

■ أهمية مقاربة ديار

إن أهمية أعمال ديار تكمن في التأكيد على أن سلوك الشاب خلال انعطافه من المدرسة إلى العمل، يفسر في الآن ذاته بالكيفيات التي لخص بها في السابق (ويلخص بها حاليا) تاريخه الشخصي وبـ«الإمكانات» الحاضرة في محيطه على الخصوص، والشخصيات

الرئيسة و«المفتاحية» التي يتوفر عليها. فلا يمكن فهم مواقف الشباب إلا باعتبارها تقع في ملتقى هاتين السيرورتين (اللغوية والتزامنية). في بعض الحالات («عالم المهن» و «عالم المناصب») تتخذ العلاقة بين المبادلة البيوغرافية والمبادلة العلائقية مظهر التوافق بين هوية المطالبة على أساس تجربة ما (مدرسية وتمرسية) وهوية تستند إلى أساس اشتغال سوق العمل المحلية. وأحيانا تتعزز المبادلتان وتتداعمان؛ وبالتالي يتمخض عنهما «مشروع مبرهن» (عالم الوظائف)، وأحيانا تلغي وتعدم إحداهما الأخرى ليؤول الأمر إلى «معجزة غير مبرهنة» (عالم المنتظرات الخوارقية).

تقترب نمطية حكايات المنعطف لديبار من ملاحظات ديمورا (انظر أعلاه الفقرة 2-2-3): تمثل «عوالم» ديمازير وديبار تقريبا «مناطق» (ج. منطق) ديمورا. حيث يحيل «عالم الوظائف» على «منطق التميز»، في كلتا الحالتين، يتعلق الأمر بـ«صعود السلم الاجتماعي». أما «عالم المناصب» فيبدو كنوع من التوليف بين «منطق الإذعان» و«منطق العقلنة»: يتعلق الأمر على الخصوص بتجنب الأسوء، أي البطالة أو «عمل ردئ» وإيجاد أفضل وضعية ممكنة. إن «عالم المهن» يجاور «المنطق النفعي»: حيث يتعلق الأمر برسم هدف في المتناول. أما «عالم المنتظرات الخوارقية» فيمثل نوعا من التوليف بين «منطق الوهم» و«الترقبية القلقة»: «سيحصل شئ ما يخرجني من هذه الوضعية» هكذا يبدو في العمق تفكير شباب هذه المجموعة.

إن ملاحظة هذه التشابهات تقود إلى التساؤل حول أقدمية هذه الأشكال الخطابية عند شباب ديمازير وديبار، الذين يكبرون الشباب المستجوب من قبل ديمورا بعشر سنوات: هل كان «منطق حكيهم» نفسه عشر سنوات من قبل؟ وهل تشكل «عالمهم» منذ المدرسة؟ إذا كان الجواب بالإيجاب، ألا ينبغي أن نضيف في نموذج ديبار في الوقت ذاته وزن الماضي الدراسي ووزن المنعطف البيوغرافي، أي سيرورات التماهي «المستبطنة»؟ إن غياب دراسات طولانية (أو مقاربات مركبة كمقاربة جاك كوري المذكورة أعلاه يحول دون الإجابة عن هذه التساؤلات.

6-3-3 المنعطف والإرشاد: الإطار التحليلي للمنعطفات عند نانسي سكولسبرك

لقد تم تطوير منهجية تحليل المنعطفات لـ"نانسي سكولسبرك"
(Nancy Schlossberg, 1981, 1984; Schlossberg et al., 1995; Gingras et Sylvain[1], 1998)
بغية صياغة ممارسات فعالة في مساعدة الأفراد. لقد كانت فكرتها الأساسية هو أن سلوكات الأفراد، على الخصوص الراشدين الكبار، تفسر بالأحداث الأساسية في الحياة (كما يمكن إنتاجها اجتماعيا) بشكل أفضل من العمر التاريخي. وقد رأينا سالفا بأن "سكولسبرك" تعتبر كل حدث يغير المجرى اليومي لحياة الفرد بحضوره أو بغيابه يشكل منعطفا. فقد يتعلق الأمر بولوج الجامعة، أو بطلاق، أو بمرض عضال، أو بعرض للعمل غير متوقع، الخ. وباختصار: كل حدث يؤثر بالإيجاب أو بالسلب على الفرد. إن هذه المسألة هامة جدا: لا يشكل الحدث منعطفا إلا إذا أدركه الفرد واستشعره بقوة. وهكذا فإن ولوج التعليم العالي قد لا يشكل منعطفا بالنسبة للطالب إذا لم يغير إلا بشكل طفيف حياته اليومية (إذا بقي في الثانوية نفسها، أو إذا استمر في العيش مع أسرته ولم يغير دائرة أصدقائه، الخ).

يمكن تحليل المنعطفات بحسب الكيفيات التي تجري أو تسير بها. فقد تأخذ هذه السيرورة أشكالا مختلفة بحسب طبيعة المنعطفات وبحسب الوضعيات التي يتواجد بها الأفراد، وبحسب مكانتهم وشخصيتهم. بيد أن هناك ملاحظات حول بعض الميولات العامة: فقد تكون النماذج العامة مفيدة في فهم أحسن للمنعطفات الخاصة والناجمة عن فقدان العمل مثلا، التي تمت دراستها منذ الأعمال الأولى لبول لزرسفيلد خلال الثلاثينيات، أو أيضا المنعطفات المترتبة عن الإخفاق في مباراة أُعِدَّ لها بعناية ولمدة طويلة (انظر: Roques, 1995).

[1] يرتكز الملخص الموالي أساسا على هذه المقالة.

إن من بين أكثر هذه النماذج العامة شهرة هو بالتأكيد نموذج هوبسن وأدمس (Hopson et Adams 1976). حيث وصف هؤلاء المؤلفون سيرورة المنعطفات عقب أحداث سلبية تدفع الفرد إلى المرور عبر سبع مراحل، ميزوها بتقلبات في تقدير الذات:

- صدمة، توقف: الفرد لا يفهم ما يحدث له، ولا يبدي أي شعور؛
- الفرد يقلل من قدر النتائج السلبية للحدث، وقد يذهب إلى اعتبارها إيجابية (العقلنة)، وأحيانا يتجاهلها (إنكار)، لكنه قلق بشأنها؛
- اكتئاب: يشك الفرد في نفسه، يضعف تقديره لذاته، إنها مرحلة الندم والغيرة والخيبة والإحساس بالحرمان؛
- الإذعان/ الإهمال: يبدو الفرد وكأنه تخلى عن مواجهة الوضعية، لا يزال تقدير الذات منخفضا؛
- تجريب خيارات جديدة: يشرع الفرد في تبني مواقف جديدة والتفكير في سلوكات جديدة. يبتعد تدريجيا عن النظرة الضيقة لنفسه وعن النظرة المنمطة للعالم، يبدأ تقدير الذات في الصعود؛
- البحث عن معنى للوجود: يؤكد الفرد إصراره على التغيير، ويبحث عن الحقيقة، يسائل سيرته الذاتية ويتساءل حول غايات الوجود. يستمر تقديره الذاتي في الصعود، يغير جوهريا نظرته للعالم وإزاء نفسه.
- يستبطن الفرد بشكل دائم هذه الرؤية الجديدة حول العالم وحول ذاته، لقد راجع نظام قيمه وهو الآن مستعد لإعادة تناول نشاطات قديمة أو خوض نشاطات جديدة، لقد وجد من جديد مستوى تقديره لذاته الأولى. إن مآل المنعطف ضمن هذا الوصف إيجابي. لكن الأمر لا يجري في الواقع دائما على هذا المنوال، إذ يحدث مرات أن تنتهي الحكايات على غيرالمسرات. ويمكن أن نسجل بأن هناك العديد من نقط الشبه بين هذه التحليلات وتلك التي تتناول أعمال الحِدَاد ضمن إطار كلينيكي.

لفهم المعنى الذي يتخذه المنعطف بالنسبة للفرد، حسب "سكولسبرك"، ينبغي اعتبار نمطه وسياقه وتأثيره. ويمكن أن نميز بين ثلاثة أنماط من المنعطفات: المنعطف المتوقع (مثلا، الحصول على الباكالوريا بالنسبة لتلميذ السنة الختامية ثانوي)، والمنعطف غير المنتظر (تسريح مفاجئ) والمنعطف المتعذر (الرسوب في الباكالوريا التي كان من المنتظر الحصول عليها). هناك أربع «حوادث عدمية» يمكن أن تكون في أصل المنعطفات: «شخصية» (الرسوب في الامتحان)، و«غير مباشرة» (رسوب أحد الأصدقاء في الامتحان، الذي كان متوقعا إنشاء «مقاولة صغيرة معه»)، و«ناجمة» (ناجمة بفعل حدث: فقدان الأب/ الصديق/ (ة) لعمله (ا)، تغيير الأسرة منزلها بشكل مفاجئ)، و«مُرْجَأة» (لا يزال الحدث ممكن الحصول). يشير السياق في الوقت ذاته إلى علاقة الفرد بالمنعطف وبإطار هذا الأخير (مهني شخصي، رفاقي، الخ) أما التأثير فيشير إلى الدرجة التي يؤثر بها المنعطف في حياة الفرد اليومية. ويرتبط هذا التأثير على الخصوص بالوضعية وبالموارد الشخصية للفرد.

▪ عوامل المواجهة:

هناك أربع فئات من العوامل تحدد كيفية مواجهة فرد ما لمنعطف معين: الوضعية والذات والدعم والاستراتيجيات. وتنضاف إلى هذه العوامل من جهة، الصورة التي يحصلها الفرد عن هذا المنعطف، ومن جهة أخرى تقويمه الذاتي لقدراته في مواجهتها.

وينبغي اعتبار ثمانية عوامل عند تفحص أي وضعية:

- الحدث المثير (ما سببه المباشر؟)
- اللحظة: هل هذا الحدث «مناسب» أم «غير مناسب»؟ هل من الطبيعي أن يعيش المرء تجربة كهاته في هذا السن ؟
- المراقبات (هل ينظر الفرد إلى نفسه بأنه قادر على مراقبة بعض مظاهر المنعطف، الظاهرة ذاتها، وردود الأفعال؟)
- الأدوار الاجتماعية: هل يتضمن المنعطف تغييرا في الأدوار؟ وهل هذا التغير إيجابي أم سلبي؟

- المدة الزمنية: هل هي مبهمة؟ وهل هي قصيرة؟
- التجارب السابقة لمنعطفات مماثلة؟
- مصادر التوتر الذي يحمله هذا الأخير حول مصدر المنعطف؛ وأي شئ ينظر إليه على أنه «المسؤول»؟ وإلى أي حد تؤثر هذه النظرة في سلوك الفرد؟

فيما يتعلق بـ«الذات»، هناك مجموعتان من الخصائص يتعين إمعان النظر إليها: الخصائص الشخصية والاجتماعية، من ناحية، والوسائل السيكولوجية من ناحية أخرى، تتضمن الأولى الإطار السوسيو – اقتصادي، السن – الجنس – مرحلة الحياة – الحالة الصحية – جماعة الانتماء العرقي الخ. إن هذه المتغيرات تعتبر هامة بقدر تأثيرها على الكيفية التي سينظر بها الفرد إلى الحياة بشكل عام. وتشير الوسائل السيكولوجية إلى تطور الذات، وآفاق الفرد، (على الخصوص تفاؤله وإحساسه بالفاعلية الشخصية، وقيمه وهمته).

أما الدعائم فتشير إلى المساعدات التي يقدمها الآخرون. ويمكن تحليلها بثلاث كيفيات: نوعها، وظيفتها (أي طريقتها في تدعيم الشخص) و«استمراريتها». وهناك أربع وسائل للتدعيم: العلاقات الحميمية، الأسرة، شبكة الأصدقاء، المؤسسات والجمعيات. ولعل هذه المصادر الداعمة المختلفة تنتهج طرائق متباينة في التدخل (الوظائف): المساعدة الوجدانية على تأكيد الذات، التشجيعات وردود الأفعال، المعلومات، الإرشادات، الاتصالات المفيدة، المساعدة المادية العملية، فمثلا: قد يقدم أصدقاء دعما وجدانيا واتصالات مفيدة. وقد تقدم جمعيات لشخص ما مساعدة لتأكيد ذاته. وقد تقدم تنظيمات خيرية مساعدة عملية، الخ. وأخيرا تختلف الدعائم من حيث «استمراريتها»، فبعضها ثابت، بينما ترتبط أخرى بأداور اجتماعية يقوم بها الفرد قد تكون غير ثابتة (قد يقود الطلاق مثلا إلى فقدان العديد من الأصدقاء).

وأما الاستراتيجيات فتتجلى في ثلاثة أشكال: فهناك استراتيجيات تتغيى ممارسة المراقبة على الوضعية، وهناك استراتيجيات تهدف مراقبة مدلول المشكل، وهناك استراتيجيات تهدف إلى «تدبير» التوتر. ومن جهة أخرى، ينبغي أن نميز بين أربع طرائق في

التعديل: البحث عن المعلومات والفعل المباشر وانحصار الفعل وتغير التمثلات أو المواقف. يجري المنعطف بشكل مباشر وبشكل أفضل كلما كان الفرد مرنا في استراتيجياته وطرائق تعديله.

وأخيرا من زاوية زمنية، يمكن أن نميز بين ثلاث فترات أثناء كل منعطف، الولوج – المجرى – الخروج. تصف هذه الفترات الثلاثة الانتقال من مرحلة الانشغال بالمنعطف (حيث تلعب تمثلات الفرد دورا أساسيا) إلى إدماج المنعطف ضمن مجرى الحياة. ويمكن أن نميز بين أربع منعطفات تطبع سلك الحياة المهنية بشكل عام: منعطف يهدف إلى الاندماج في شغل ما، ومنعطف يهدف الى البقاء فيه، ومنعطف يتجلى في مغادرته، ومنعطف يهدف إلى الرجوع إليه للاندماج فيه من جديد. وتتباين رهانات كل منعطف من هذه المنعطفات، فقبل الاندماج يكون لدى الفرد عدد من المنتظرات المسبقة؛ ثم عليه تعلم قواعد ومعايير المقاولة المتعلقة بالشغل (على الخصوص الإكراهات الضمنية والمعلنة للمنصب)، وأن يَألف ثقافة هذه الأخيرة، ويُنشئ شبكة من العلاقات ويطور بعض المهارات. وقد يشعر خلال هذه السيرورة بالتهميش (انظر الفقرة 3-3-1 من هذا الفصل، الأعمال حول التنشئة المهنية). أما البقاء في الشغل فيفترض «صمودا»/ «تحمل المعاناة»، والانخراط في المنافسة وبناء استراتيجيات لتجنب الضجر (انظر الفقرة 2-5-2 من هذا الفصل، وتحليلات سوبير). وتقتضي مغادرة أو فقدان الشغل إعادة تحديد الأهداف، وقد تترجم هذه الوضعية الأخيرة بشعور بالضياع أو بازدواجية معينة، كما تشكل أحيانا إعادة الاندماج شعورا عميقا بالحرمان وبالاضطرار إلى التخلي عن بعض الطموحات المهنية.

- **إرشاد الأشخاص أثناء المنعطف**

تعتبر سكولسبرك بأن تحليلها للمنعطفات يمكن من بلورة «نموذج تفاعل الإرشاد» لكورنيي وهاكني (Cornier et Hckney, 1993) ، ويتضمن هذا الأخير خمس مراحل:

- بناءالعلاقة؛
- التقويم؛

- تحديد الأهداف؛
- التدخلات؛
- الخلاصة والمتابعة.

إن بناء العلاقة يقتضي الإصغاء للمستشير دون أحكام مسبقة. أما المرحلة الثانية فتتضمن تقويم محيط الفرد (الوضعية) وموارده الشخصية (الذات) والدعائم التي بإمكانه التوفر عليها ثم الاستراتيجيات التي باستطاعته بلورتها. وأما المرحلة الثالثة فتتجلى في تحديد أهداف ترتبط بهذه العوامل الأربعة المسطرة (مثلا، البحث عن دعائم جديدة، تحديد مشروع، الخ). قد تتضمن مرحلة التدخلات مثلا، إعادة صياغات (لتمكين المستشير من إدراك الوضعية على نحو آخر: قيادته إلى إعطاء معنى آخر للدعم، تحديد استراتيجية تتغيى حل المشكل المعني، الخ. أما المرحلة الأخيرة فتتجلى في جرد المراحل المجتازة وتخطيط المراحل الموالية.

4- خلاصة

إن أهم النماذج والنظريات التي تناولت بناء «الهويات الشخصية والمهنية» تطورت خلال النصف الثاني من القرن العشرين. وهي متنوعة: فبعضها تتخذ مظهرا تحديديا على الخصوص، وتؤكد على دور التعلمات الأولية أو على الشروط التكوينية الاجتماعية، بينما تولي أخرى أهمية كبرى لهامش الحرية عند الفرد. حيث ينظر إليه كفاعل في تطوره الخاص. إن أغلب هذه النماذج يتمحور حول «المشاريع» و«المسارات» المهنية، أما «المشاريع الشخصية» والنشاطات الأخرى فلا يهتم بها إلا باعتبارها سياقات للمحاور السابقة. وإن كانت بعضها تتبنى عكس المنظور. ولا نجد منها ما يشكل نظرة واسعة وشاملة. لـ«سلك الوجود». ويصعب أحيانا التمييز بين التحليلات العلمية والتموقفات المعيارية، والبعض الآخر لا يهتم إلا باللحظات المعتبرة أساسا في المسارات الفردية: مراحل المنعطفات.

4- 1 العوامل الثلاثة لتطور إشكاليات التوجيه

يبدو أن أصل تعدد هذه التصورات يكمن في ثلاث عوامل. **العامل الأول** هو انتقائية أسسها النظرية (إن لم نقل الإيديولوجية) فمثلا نموذج «الفرد» عند إريكسون (الذي تعتبر المفاهيم الفرودية لـ«الذات» و«آليات الدفاع» أساسية) يختلف بشكل جذري عن نموذج كرومبولتزو زملائه (الذي يتخذ نموذج التعلم الذاتي لبندورا مرجعية له). كما أن نظرية التحديد الاجتماعي والدراسي لمشاريع المستقبل عند كوتفريدسون والمستوحاة من السوسيولوجية الثقافية (لميرتون على الخصوص) تبتعد شيئا ما عن اعتبار «التفاعلات الجماعية» عند لاو، الذي تبدو التفاعلية الرمزية هي مرجعيته. **أما العامل الثاني** في أصل هذا التنوع فهو بالتأكيد الوعي التدريجي بطابع «التمركز العرقي» (ethnocentrique) لأولى «نظريات» تطور الاختيارات المهنية. يعبر روبير منتي Robert Manthei, 1997, (p.19) عن رأي أساسي حول هذا الموضوع: «خلال سنوات عديدة أُنكِرَ على النظريات والممارسات التقليدية في الإرشاد، لكونها «أحادية الثقافة»، وتعسفية ونخبوية وعنصرية». إن مقاربة جينزبرك وزملائه وكذلك بعض تصورات «النضج في الميولات المهنية» وأيضا «القابلية للشغل»، هي بالتأكيد معنية في جزء منها بمثل هذه الانتقادات. ولقد ترتب عن هذا الوعي اهتمام أكبر بالمحددات الاجتماعية والثقافية: فلن يذهب بعد هذا أي باحث إلى اعتبار عملية تكوين مقاصد المستقبل كظاهرة «شبه طبيعية» يمكن ملاحظتها في أحسن الأحوال بالاقتصارعلى ساكنة من الذكور البيض ذوي معامل للذكاء مرتفع QI، والأصل الاجتماعي المحظوظ ومن أبوين يعيشان تحت سقف واحد !! **وأما العامل الثالث** الذي يفسر الاختلافات بين هذه النماذج يرتبط بالتحديد بالتحولات الاجتماعية، وعلى الخصوص بالتطورات الراهنة لـ«المسارات المهنية» وبالإضعاف التدريجي للبنيات الاجتماعية أساس ثبات العلاقات بين الأفراد (الأسرة، الجمعيات الثقافية، النقابات، الممارسة الدينية، الخ). إن هذه التحولات ترجمت بتغيير موضوع نظريات التوجيه: بما أن هذا الأخيرغدا يعالج أقل فأقل «مشاريع المستقبل» وسلك مجرى الحياة الشخصية والمهنية (الذي صار بدوره

«ملتبسا»)، فقد أصبح يشكل تدريجيا تحليلا لسيرورات متداخلة في العديد من المنعطفات التي يتعين على الفرد مواجهتها بنفسه.

رغم هذه التطورات، تأسست معظم مقاربات الاختيار المهني، ومشاريع المستقبل، وسلك الحياة أو المنعطفات كما سجلنا ذلك في الفصل 1، على تصور إيجابي للكائن البشري، مع تجاهل السلبية التي مافتئ هذا الأخير يبرهن عليها يوميا. إن المسألة التي ينبغي أن توجه حاليا البحوث في مجال التوجيه لا تنحصر فقط في فهم أن بإمكان الإنسان بناء وتحقيق ذاته في أعماله وإنجازاته، بل تكمن في التساؤل لماذا يمكن أن تكون إنجازاته في اكتشاف نسبية العالمية كما يمكن أن تكون في رسم تصميم مخيم للمبعدين.

4- 2 نحو نموذج عام

بيد أنه من الممكن اقتراح «نموذج عام» (انظر (Guichard, 2000 et 2001)) قابل في الآن ذاته لإدماج مختلف الرؤى التي تمت الإشارة إليها سالفا بنموذج يتجاوز السلبيات المذكورة من ناحية، حيث يعتبر الفرد في هذا النموذج كائنا حركيا يوجه سلوكاته وفق عدد معين من التمثلات الواعية وغير الواعية، ومن جهة أخرى يعتبر المجتمع كتنظيم مبنين بعدة حقول من العلاقات بين الأفراد، ويحدد (في ذهن كل فرد) نسقا لإطارات التماهي، وحيث بإمكان الفرد ضمنها أن يبني ذاته ويدرك الآخرين. وحيث «الشخص الفاعل» والمجتمع هما بالأساس في تفاعل دائم.

4-2-1 هويات الذات والهوية الشخصية

يمكن تعريف «السريرة الداخلية» للفرد، حسب دونالد وينيكوت وفرنسيس جاك، كنتاج لهاته العلاقة. بالفعل يعتبر "فوينيكوت" وبعده "جاك لاكان" (الذي أعاد هو الآخر تناول ملاحظات "هنري والون" (Henri Wallon, 1931) ضمن منظور فرويدي)، بأن «طور المرآة» يشكل أولوية في تكوين «الإحساس بالهوية المتفردة» وحركية الفرد في الآن ذاته. بشكل أساسي يستشرف الفرد بنوع من الهوية للذات المستقبلية: إنه «مستبق لذاته». في تناوله

لطور المرآة، يعتبر وينيكوت (Winnicott, 1967-1975, p. 154-155)، أن تشكل الذات لا يحصل بانعكاس غير- شخصي على «زجاجة» و لكن بمرآة نظرة الأم. إن الرضيع الذي لا يتكلم بعد يرى نفسه فيها عبرالعلاقة التي تحفظها أمه معه. إن المعطى الاجتماعي حاضر إذن بشكل مزدوج: فهو حاضر من جهة، في الصيغة العالمية للعلاقة الاجتماعية بين الأم الحاضنة والطفل، ومن جهة أخرى بالمظهر الخاص للعلاقات الواقعية بين هذه الأم، من تلك الثقافة، مع ذاك الطفل. ويمكن أن نعتبر بأن المظهر المحدد للعلاقة هو بمثابة نواة هويات الذات، حيث سيبحث ذلك الفرد من ذلك المجتمع عن التماهي فيه فيما بعد.

بيد أن هذا التشكل النواتي للهويات الذاتية يرتسم والطفل لم يتكلم بعد. إن ما تدخله اللغة عبر التفاعل الحواري، تبعا لـفرنسيس جاك، هو الهوية الشخصية. بالفعل فالشخصية هي نتاج علاقة تواصل تقود الفرد، أداة هذا الفعل، إلى إدماج و«استبطان» الأقطاب الثلاثة التي تشكلها مفردات «أنا» و«أنت» و«هو»، و«جعلها خاصة نفسه عبر خاصة الآخر».

> **«سوف أبلغ بناء هوية تجريبية لنفسي، ضمن مجموعة من الخدمات التواصلية، كلما تمكنت من إدماج الأقطاب الثلاثة لفعل التواصل: إما أن أتحدث إلى الآخرين مع القدرة على أن أقول «أنا» وإما أن يتحدث إلي الآخرون بصيغة «أنت» و إما أخيرا أن يتحدثوا عني بصيغة «هو»، وهي صيغ أستطيع قبولها أو على الأقل الاعتراف بها (ذلك لأن الإنسان يجب أن يُعرف من دون شك بما يقوم به، ولكن أيضا بما يقوله» (Jaques, 1982, p 51).**

هكذا فإن الهوية الشخصية تحيل على عالمية الإنسانية، في حين أن هويات الذات تتخذ كمرجعية لها هويات محددة، فالكائن البشري يبدو وكأنه أخِذَ في تطور دائم بين «أنا» كهويات للذات و«أنا»الشخصية. إن الـ«أنا» الهوياتية تقود إلى البحث عن التبلور في أشكال للتماهي محددة. لكنه باعتباره شخصا، لديه القدرة على أن يكون فوق كل من هذه التبلورات لـ«أنا» كـ«ذات».

4-2-2 إطارات وأشكال التماهي البديلة

يعد الفرد ضمنيا وفي الوقت ذاته ذاتا وعضوا في مجتمع. ويستعمل إريكسون لهذا الموضوع تعبير جماعة «مبادلة الذوات». ولعل تأثير هذا المجتمع حاضر منذ/ قبل الولادة، ويتدخل في تحديد أشكال التماهي المجردة للذات، عبر وساطة الخصوصيات الاجتماعية للعلاقات «أم – طفل»، كما يعمل على تحديد عرض خاص للتماهي. وبما أن الفرد يخضع لعملية التنشئة الاجتماعية في هذا المجتمع، فإنه يبني في ذهنه نظاما من الإطارات المعرفية للتماهي: تَمَثُّلٌ اجتماعي لـ«طبقات الأفراد» (وعلاقاتهم) المكونة لهذا المجتمع. يمكن تعريف إطار التماهي كـ «ميان (معرفي) مُبنْيَن وخاص بالخصوصيات الأساسية لدى أفراد ينتمون إلى إحدى الفئات الاجتماعية التي قادت التجربة الاجتماعية إلى إدراكها». مثلا، امرأة كاتوليكية، انبساطي، الجنس، مهاجر، عامل بالبناء المعماري، مهندس، الخ). يشير نظام إطارات التماهي إلى جملة العلاقات المبنينة بين إطارات هوياتية في ذهن فرد على موقع اجتماعي معين. كما يمكن أن تكون هذه العلاقات تضمينات، أو استبعادات أو تكاملات، الخ. فهي تحيل دائما على تقويمات، خاصة بعبارات الشرف والمشروعية. ويشكل نظام إطارات التماهي قوام رؤية العلاقات بين «المجموعات الاجتماعية» للفرد. ولا يحصل الوعي بهذه الإطارات المعرفية بشكل مباشر: إنها بنيات ضمنية لبناء التمثلات الواعية والتي يمكن أن ننعتها (بعبارات كلود ديبار) بـ «أشكال التماهي». إن شكل التماهي هو تمثل واع للذات أو للآخرين يحدد بحسب بنية إطارالتماهي. إن بعض هذه الأشكال ذاتية ـ فهي تشكل بناءات للذات ضمن إطار للتماهي معين يستدعي ظواهر «العرفنة» و«الشخصنة» (Tap, 1980) لـ«الأول بين أقرانه» («primus inter pares») (Codol, 1975). وهذا يعني، من منظور معرفي، بأن الفرد يعطي قيما خاصة لبعض «خانات» الإطار، حينما يبني لنفسه مظهرا للتماهي ذاتويا ممثل له. أما من منظور حركي، فيمكن أن نعتبر بأن مصدرالظواهر يكمن في التشكل الأولي للذات (الذي حدده لاكان ووينيكوت حول مرحلة المرآة). إن هذه الأشكال للتماهي تبدو وكأنها استبدالية (قابلة للتعويض): يتشكل الفرد ضمن أشكال التماهي هاته بحسب السياقات التي يتفاعل بداخلها. ففي سياق معين، قد يبني

نفسه بشكل يختلف عمل قد يبنيه في إطار آخر للتماهي مغاير لـلأول (مـثلا، مسـاندة نـادي لكرة القدم «Paris – saint Germain») وفي سياق آخر بشكل إطارآخر (مثلا: مستخدم تجاري بشركة (Renault). إن هذه الاستبدالية لا تستبعد شعور الفرد بأنـه «هـو نفسـه» و أن ينظر إلى آخـر بأنـه «هـو نفسـه». إن هـذين الـنمطين يتأسسـان علـى وحدانيـة إطـارات التماهي. إن جميع البناءات اللاحقـة للـذات سـترتبط بالأحـداث الأولى وبالوحـدة الفرديـة وسوف تشكل بالنسبة للفرد نظاما ذاتيا لأشكال التماهي الذاتية. وعلـى هـذا النحـو تصـير الذاتوية نظاما موحدا ومبنينا لأشكال التماهي، حيث يبني الفرد ذاته ويتمثلها. مؤكد أن هذا النظام قابل للتطور، فهو مفتوح لكنه سريع التأثير بالسياقات الاجتماعية. في تنظيم اجتماعي جد مبنين، حيث العلاقات بين الأفراد هي في الوقـت ذاتـه بسـيطة وواضـحة وراسـخة (أو أيضا جد مفعمة).

إن شعور الفرد بأنه هو نفسه، وبأنه مطابق دائما لذاته، يَقوَى كلما تـوفر في مجتمـع ما على فرص لبناء ذاته ضمن إطارات للتماهي مختلفة.

4-2-3 رهان الإرشاد في التوجيه

باعتبار أولوياته الحركية، ينساق الفرد إلى صورة للذات يستطيع ضـمنها استشـراف نوعا من الهوية القادمة للذات. فَثَمَّةَ مصادر للتبلورات المتواصلة للذات بأشكال للتمـاهي لا يتأتى للفرد أن «يجد» نفسه فيها نهائيا. ومن المحتمل أن يكون هذا مصدر تأكيـدات التمـاهي هاته (حيث يشكل الـ«نحن» مقابل «هم»)، التي لاحظنا لها مظهرا لطيفا عند الشـباب الـذي وصفه ويليس، (انظر ص. 137-138)

وتعتبر الإبادات العرقية إحدى مظاهرها الأكثر مكرا. إن الفرد هو في الوقت نفسـه شخص، أي ثلاثي (أنا – أنت – هو) في العلاقة الحوارية مع الآخرين، علاقة تشـكله علـى نحو ما، وتقوده كلما رسخت من جديد إلى الابتعاد عن تبلوراته لذاته. إن رهان الإرشـاد في التوجيه يقع بالتحديد هنا: هل يتغيى مساعدة الفرد على تحديد بعض أشكال التمـاهي الـتي يتبلور فيها؟ أو أن يتخذ بالأساس غاية له مامن شأنه أن يتيح له إعادة إنشاء ذاته كشخص؟

الفصل الرابع

ممارسات المساعدة على التوجيه

الفصل الرابع

ممارسات المساعدة على التوجيه

إن ممارسات المساعدة على التوجيه جد متباينة. سنقدم أولا المقابلة الإرشادية ومختلف الأشكال التي قد تتخذها، مع تمييز المقابلات «الوجودية» على الخصوص. إن المقابلة حاضرة دائما ضمن طرائق المساعدة على التوجيه، وأحيانا تختزل هذه الأخيرة في مقابلة واحدة أو سلسة من المقابلات. لكن بالموازاة مع المقابلة، تستعمل غالبا تقنيات أخرى (تقويمية على الخصوص: روائز، واستمارات، ونادرا وضعيات محكية). أو أدوات تهدف إعلام الفرد حول الإمكانات المتاحة. وبالتالي، فإن المساعدة على التوجيه تتخذ شكل «كشف للتوجيه». وسوف نقدم بعض الأمثلة النموذجية لهاته الكشوف: الاختبار السيكولوجي التوجيهي وأشكال مختلفة من كشوف الكفايات وتدابير إجراءات إثبات صلاحية المكتسبات. بعد ذلك سنختبر مجموعتين من الطرائق عرفت تطورا متسارعا في الوقت الراهن: طرائق المساعدة على التوجيه، وهي غالبا طرائق جماعية، والطرائق المعلومياتية المستعملة في التقويم والإعلام ولكن أيضا في تسهيل التطور الشخصي. وأخيرا سنطرح مسألة فعالية ممارسات المساعدة على التوجيه وأهم المشاكل الأخلاقية التي تثيرها والمرتبطة بآدابها.

1- المقابلة الإرشادية

تشكل المقابلة اليوم «الأداة» الأساس في الإرشاد التوجيهي: إننا لا نتصور وجود إرشاد دون مقابلة. إلا أن وظيفة المقابلة في تفاعل الإرشاد غير واضحة ألبتة. ويبدو بالفعل أن هذا الأخير يشكل في يومنا هذا توفيقية syncrétisme بين ثلاث إشكاليات مختلفة.

تحيل الأولى على نموذج الاقتران بين أوصاف ثابتة عند الأفراد وفي المهن. لقد كان هذا النموذج ملائما جدا لتنظيم العمل السائد عند بداية القرن: النسق المهني للعمل (انظر

الفصل 1). إن هدف هذه المقابلة هو جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات عن المستشير حول موضوعات يعتبرها المستشار أساسية لتقديم إرشاد ملائم. ويشبّه النموذج بالاستشارة الطبية: يعرف المستشار الأسئلة التي ينبغي طرحها لوضع تشخيصه. ويعرف كذلك كيف ينبغي تأويل إجابات المستشير. لذلك فالمساءلة تكون مباشرة (أو على الأقل شبه مباشرة). ضمن هذه المقاربة، تعتبر مفاهيم الاستعدادات والاهتمامات مفاهيم مركزية.

أما الإشكالية الثانية المحددة للمقابلة الإرشادية في التوجيه، فترتبط من جهة بنمط لتنظيم العمل يجعل الكفايات السياقية للفاعلين في قلب جهاز الإنتاج ويرتبط بوضعية العمل من جهة ثانية، حيث يصير مجرى الحياة المهنية أكثر «اختلاطا» من السابق. إن هدف هذه المقابة هو مساعدة المستشير، من جهة في سيرورة «تطوره» الشخصي والمهني طوال حياته، ومن جهة أخرى، في «تدبير» المنعطفات التي يستوجب عليه مواجهتها. ضمن هذا التصور، يعتبر التمثل الذي يعمل الفرد على ترسيخه بمهاراته الخاصة تمثلا هاما بقدر واقعيته. كما أن بعض المواقف أو المشاعر تعتبر على أنها ضرورية (مثلا، خاصية الشعور بالفاعلية الشخصية). إن هذه المقابلة لا تتغيى فقط اكتشاف الذات، كما كان الشأن في استشارة التوجيه المهني: بحيث أصبح ينظر إليها كذلك كمنهجية في بناء الذات، ويبدو أنها تلعب دورا في نقل وتعميم الكفايات. إن مفاهيم «الكفايات» و«تطوير المسار» و«التعديلية» (coping) هي مفاهيم مفتاحية لهذه المقاربة.

إن هذا التصور للمقابلة كأداة في بناء الذات، قد ميز كذلك الإشكالية الثالثة التي طبعت الإرشاد في التوجيه. ويرجع أصلها فيما نشره كارل روجرز* سنة 1951، حول العلاج المركز على الزبون client – centered therapy. إن فكرته الأساسية هي مقابلة غير موجهة بالأساس، يقودها مستشار يتبنى تقمصا وجدانيا وتفهما مفتوحا، ويمنح للمستشير، بفضل التأمل وحده، فرصة أن يكتشف بنفسه بعض الجوانب غير المرئية للذات: إن هذا الاكتشاف يمكن المستشير بمفرده من إعادة بناء شخصيته. ضمن هذا المنظور، يعتبر المستشار «مرآة» تمنح للمستشير إمكانية النظر إلى ذاته كما هو في عالمه. أي كما لا يستطيع تلقائيا رؤية نفسه باعتبار بعض خصائص «بنيته الذاتية» الراهنة، والتي تمنعه من إستدماج

بعض تجاربه. إن المفاهيم الأساس الثلاثة لهذه المقابلة هي: الذات والتقمص الوجداني وإعادة بناء الذات.

يعرف ألكسندر لوتوليه (Alexandre lhottellier, 2000) الإرشاد أو «إسداء المشورة»، كما تمت صياغته في الإشكاليتين الأخيرتين، بأنه طريقة تتغيى:

- «بناء علاقة حوارية (تواصل – إعلام)؛
- بناء منهجي متعدد لمعنى الوضعية الإشكالية، على العمل لمعنى الزمن (فترة، وثيرة)؛
- صياغة قرار لفعل دال، مسؤول، ومستقل».

في الآونة الأخيرة، تمت مراجعة مسألة «حياد» دور المستشار. حيث يعتبر اليوم أكثر من مجرد مرآة: إنه يشكل مرآة مُبَنْيَنَة تحمل المستشير «دون أن يظهر ذلك» على بَنْيَنَةِ ذاته بكيفية معينة. لقد أوضحت بعض الأعمال حول التفاعل بأن «المثيرات» غير الموجهة (كـ«الانعكاسات» أو «الأصداء») كانت في واقع الأمر موجهة أكثر مما تبدو. وذلك لكونها توجه المستشير نحو هذا الخطاب أو ذاك بحسب شكلها. أما اليوم، فقد أصبح الشك يحيط بحقيقة «الحياد الخفي» للمستشار- وهكذا اعتبرت كلود شابرول (Claude Chabrol, 2000, p. 174) بأن المقابلة قد تصير تقنية هادئة تقود المستشير إلى تبني القاعدة الاجتماعية في «الاستدخال» (Beauvois et Dubois, 1994). إن هذه الملاحظات من شأنها أن تقود الممارسين إلى الاعتقاد بأن المقابلة تفرض من قبل المستشار عملا قبليا هاما على الذات، حول إطاره المرجعي، وحول قيمه وحول الأسس الثقافية لكيفية تواجده بالعالم وحول إيديولوجيته، الخ. إن بعض طرائق التكوين على المقابلة الإرشادية القريبة العهد تركز بالخصوص على هذه النقطة بالذات. وهو الحال مثلا عند (Gysbers, Heppner et Johston 1998) وربما أيضا (Manthei, 1997).

يمكن تناول المقابلة الإرشادية بكيفيتين. تتجلى الأولى في ملاحظة طلب المستشيرين والسير الفعلي لـ«الدورات الكلامية» خلال المقابلات الواقعية. من أجل وصف ما يعتمل بها وصياغة فرضيات حول السيروررات الضمنية. مثل هذه الطريقة قامت بها جوزيت زرقاء

(Josette Zarka, 2000). لكن الأعمال من هذا النوع نادرة للأسف. ولذلك سوف نقتصر في الجزء الأول على التساؤل حول العلاقة بين أسئلة التوجيه عند الشباب والموقف الذي قد يبنيه المستشار في مواجهته لهذه الأسئلة، باعتبار موقعه المؤسسي. أما الطريقة الثانية في تناول المقابلة الإرشادية فتتجلى في وصف «الأشكال المعيارية» للمقابلات كما يتصورها الباحثون والممارسون في هذا المجال. وهذه الأخيرة عديدة. سوف نقتصر على بعضها مع تمييز ما يرتكز منها على بناء الذات عند المستشير والتي تشكل أسئلة التوجيه محورها.

1- 1 طلب الشباب وتموقع المستشار

بينت غالبية الأعمال المقدمة في الفصل الثالث بأن أجهزة التنشئة الاجتماعية عند الشباب في الدول الصناعية، هي على نحو يجعل أسئلة التوجيه المطروحة تبنى بشكل تلقائي ومحدد. إن النظام المدرسي، الذي يترددون عليه – والذي ينظم توزيع التلاميذ ويحدد القواعد (المتنوعة أو الموحدة، الظاهرة أو المضمرة) والذي يدير هذا التوزيع – يحدد مثلا بنية هذه التساؤلات، حيث تصير حتى الأسئلة الأساس أكثر والمتعلقة بما يمكن أن يبلغه كل تلميذ، عاجزة عن التعبير إلا ضمن أشكال محددة من قبل هذه الأجهزة بشكل واقعي أكثر. يبدو وكأن الجهاز المدرسي يلح على التلاميذ بطرح أسئلة التوجيه على النحو التالي: «باعتبارالشروط المتاحة لي، ما هي أفضل استراتيجية «رابحة بالنسبة لي؟». وهناك مسألة أخرى قد نعتبرها أكثر أهمية (لكن أيضا أكثر تعقيدا)، تنحو إلى البقاء في الظل، بالرجوع إلى «الاستعارة باللعب» التي يستعملها بيير بورديو لوصف الاهتمام أو الإليزيو (انظر الفصل 3). ويمكن أن نعرضها كالتالي «أي لعب (ألعاب) يناسبنا لعبه (لعبها)؟». إن هذا السؤال هو في الوقت ذاته سؤال «أشكال التماهي»، حيث بإمكان الشاب بناء ذاته، وكذلك سؤال الترابط بين مختلف أشكال التماهي في مجتمع عادل نسبيا.

لقد حللت جوزيت (Josette Zarka, 2000) حوالي خمسين مقابلة إرشادية في التوجيه قادها مستشارون في التوجيه – سيكولوجيون مع شباب غالبا متمدرس. ولإنجاز هذا العمل، كان على الزرقاء التمييز فيها بين «الدافع» و«الطلب» و«النداء»، حيث تشكل

دواعي لقاء الشاب بالمستشار في التوجيه – السيكولوجي دافعا (مثلا: سوف يوجه نحو الـBEP (دبلوم الدراسات المهنية). ويشير الطلب إلى الكيفية التي يصوغ بها سؤاله أو أسئلته بحسب الدافع، إن بعض هذه الأسئلة متناقض، وقد لاحظت الزرقاء العديد من أنواعها. والبعض منها يحكم على المقابلة الإرشادية بالفشل، ويمكن تلخيصها بالصيغة التالية: «ساعدني/ لا تساعدني». بالمقابل، تتيح طلبات أخرى مناقضة للمقابلة أهدافا تتمظهر على النحو التالي: «أثر علي حتى أصير قادرا على اتخاذ قرار». وهناك أيضا طلبات غامضة: في هذه الأخيرة، هناك فارق بين الدافع والطلب الضمني (الذي لا يتعلق بمشكل في التوجيه، يأتي الغموض غالبا من الفرد لكن يمكن أيضا أن يكون بفعل طرف ثالث. يقف الدافع في بعض الحالات كحاجز لطلب كامن. وفي حالات أخرى لا يتطابق الدافع مع بعض المنتظرات المحجوبة. أما النداء (الذي يميز على الخصوص بعض المقابلات اللانهائية) فيحيل على انتظار– لا منته لأنه غير محدد – غير معبر عنه في صيغة طلب. يمكن أن نتخيل بسهولة طلبات نموذجية قد يعمد التلاميذ المتميزون بإحدى «المنطقيات» التي وصفها ديمورا (انظر الفصل 3)، إلى التماسها بإلحاح من المستشار.

إن أسئلة التلميذ الذي يعد التفوق منطقه تبدو بالأساس من النوع الاستراتيجي: أي استثمار(ات) دراسي(ة) يمكن أن تكون أكثر مردودية بالنسبة له؟ (هل من الأفضل اختيار هذه المؤسسة بدلا من أخرى؟ إلى أي حد يعود عليه هذا الاختيار أو ذاك «بالنفع»؟ الخ). إن طلبات النفعيين – دون أن تكون إلى هذا الحد «استراتيجية»، تندرج بالتأكيد تحت نفس الصيغة «ما العمل لبلوغ ذلك؟». ومثل هذه الطلبات لا تطرح مسألة أشكال التماهي التي يرغب «المستشير» بناء ذاته ضمنها. فأن يصير «ذلك الرجل» يشكل بالنسبة إليه بداهة لا تناقش.

بالمقابل، من المحتمل جدا رؤية من يقعون في وضعية الانتظارية أو ضمن منطق الإذعان، وهم يصوغون طلبات غامضة تخلط أسئلة حول الاستراتيجيات الدراسية بمشكلهم الأساس: هل من المستحسن أم لا إعلانهم الحداد على بعض أشكال التماهي الدراسية أو المهنية (وحتى الشخصية) التي يستشرفون بناءها لذواتهم؟ إن رهان تفاعل

الإرشاد هو رهان كبير هنا. إننا نتخيل بسهولة هذه المنافذ الثلاثة الممكنة: الدخول في منطق العقلنة أو الاحتفاظ بالوضع الراهن (أي بالتنافر الحالي)، أو أخيرا، اكتشاف أشكال للتماهي غير مشتبه فيها: استشراف الذات في هوية مهنية غير متخيلة، مثلا، مثال "كونطران" الذي قَدِم إلى مركز الإعلام والتوجيه لأخذ معلومات حول تكوينات الجيولوجية بالمراسلة. وباعتبار أن هذا الطلب يحمل لغزا، انصب المستشار على إبراز مختلف مضامينه، فـ"حلله" – تعلّق الزرقاء – فاكتشف المكونات الثلاثة التي يحتويها: عمل ميداني ودراسات قصيرة ومحيط للعمل فحيل. فرحب "كونطران" بمقترح تكوين على «سائق أعمال ورشاتية».

إن طلبات من انخرطوا في «منطق العقلنة» أو الذين يقعون ضمن «منطق الوهم» من المحتمل جدا أن تختلف كما ذكرنا منذ قليل. بالفعل يبدو أن من «يرون» مسألة التوجيه على هذا النحو لا ينتظرون إلا الإرشادات التي تعززهم في اختيارهم الحالي. ويبدو وكأن طلبهم يشكل نوعا من التطرفية لنمط الطلب المتناقض، الذي يمكن حسب زرقاء، من الوصول. إن صياغاتهم هي بالأحرى «أثر في حتى أصير قادرا على اتخاذ القرار»، بدل من «أثرْ في حتى أتأكد من قراري».

إلا أنه بالنسبة للمستشار الذي يستقبلهم، يقع الشباب الذين يصوغون طلبات من هذا النوع في وضعيات متعارضة بحسب ما إذا كان «منطقهم»هو منطق العقلنة أو منطق الوهم. فبقدر ما تبدو الأولى، في أعين المستشار وكأنها تبرهن على نضج، بقدر ما ينظر إلى الثانية على أنها غير ناضجة ألبتة. بالفعل، فالعقلنة تركز على عوامل واقعية (اعتبار المستقبل الذي تمكنه النتائج الدراسية الحالية)، في حين يرفض الوهم اعتبارها. كيف سيكون موقف المستشار؟ بشكل أعم: أي موقف سيتخذه لمواجهة هذه الطلبات المختلفة؟

ونظرا لغياب ملاحظات حول التفاعلات الفعلية للإرشاد، فسنقتصر هنا على بعض الفرضيات التي ترتكز على موقع المستشار في التوجيه – السيكولوجي داخل النظام التعليمي الفرنسي، باعتباره فاعلا داخل منظومة التربية الوطنية وإن كان غير مرتبط بالمؤسسات التعليمية مباشرة!. مؤكد أن هذا الوضع غامض نسبيا، وهذا الغموض قد يترك– على الأقل نظريا – هامشا لمبادرة المستشار: فهو غير مجبر على تبني منظور المدرسة،

لكن بإمكانه الانخراط في تفاعلات مع مستشيريه حول أنساق التماهي التي يتعين عليهم استشراف بناء ذاتيتهم فيها؟ وهل موقف كهذا هو مرغوب فيه؟

لقد وضعنا فرضية أن المستشيرين الذين يقعون ضمن منطق التفوق أو المنطق النفعي أو المنطق الوهمي يتجنبون بحذر هذا النوع من الأسئلة. إن المستشار الذي يتبنى الرؤية المؤسساتية لن يزعم محاولة خوض التفكير حول هذه النقطة إلا مع التلاميذ ذوي المنطق الوهمي. في هذه الحالة قد تأخذ المحادثة مظهر المواجهة بين طلب المستشير («أثر في حتى أتأكد من قراري») ومقطاعات المستشار («إن موقعكم الدراسي هو على نحو يجعل حلكم الوحيد هو التراجع عن قراركم») بالمقابل، قد يتلاءم تساؤل حول أشكال التماهي مع طلب التلاميذ ذوي المنطق الانتظاري أو الإذعاني.

هل يمكن أن نعتبر بأن الهدف الأساسية للمقابلة السيكولوجية الإرشادية في التوجيه هو جعل جميع المستشيرين يتساءلون حول نظام أشكال التماهي التي يسقطون أنفسهم بها؟ ويبدو أن معظم أفراد مجتمعاتنا لا خيار له إلا الانخراط في لحظة أو أخرى في تفكير كهذا. إن الإشكال يكمن في تحديد اللحظة التي تصير فيها مساعدتهم ناجعة (وهل يجدر انتظار المستشير حتى يعبر عن طلبه؟). إن المستشار في التوجيه – السيكولوجي الفرنسي، باعتبار موقعه المؤسساتي، قد يتعذر عليه الانخراط في طريقة كهاته مع عامة التلاميذ الذين يتوجهون إليه، ومن ثم يحق لنا أن نتساءل هل بإمكانه فعل أشياء أخرى غير التأكيد على أهمية التفكير الاحتمالي[1]؟

1- 2 منهجية المقابلة الإرشادية

يمكن تقسيم طرائق المقابلة الإرشادية إلى فئتين كبيرتين:

- الطرائق المتمركزة حول «الذات». وأسئلتها الأساسية هي كالتالي: من أنا في الحقيقة وما أريد أن أكون؟ كيف أصير كما أريد أن أكون؟

---

(1) المعجم الموحد لمصطلحات الرياضيات والفلك، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس 1990. ص 118.

إن ذات المستشير هي النقطة العقدية لهذه المقاربات: يمكن أن ننعتها بالمقاربات الوجودية.

- الطرائق التي تتمركز حول «الاختيارات» الدراسية والمهنية، وأسئلتها الأساسية هي: ما هي المسارات التي تناسبني بشكل أفضل (أي: التي تمكنني أكثر من أن أصير كما أريد أن أكون أو أصير إليه)؟ إن مسألة التوجيه في قلب هذه المقاربات، التي تسمى لهذا السبب بالمقاربات «الامتهانية»[1] (Vocationnelles).

في مجتمعاتنا، حيث تعتبر الممارسة المهنية وسيلة لبناء الذات، أي من نريد أن نكونه، وترتبط هاتان الفئتان من المشاكل ارتباطا وثيقا. ولا يمكن أن نعالج الأسئلة الوجودية دون التطرق بشكل أو بآخر إلى الأسئلة الامتهانية، والعكس صحيح. إن الفرق بين هاتين المسألتين هنا يكمن في مصدر الارتكاز أكثر من مسألة الإيعاز. إن منطلق هذه الأسئلة «الوجودية» غالبا ضيق وشخصي عند المستشير: يشعر بشكل أو بآخر بعدم الارتياح أو «مكتئب»، ويحدد نسبيا مصدر هذا الضيق: إن ما ينتظره بالأساس هو أن «تصير الأمور إلى الأحسن». إن استثمار ذاته في تكوين أو مهنة ما، قد يكون أحد الوسائل لتقليص سوء الحال هذا. أما مصدرالأسئلة الامتهانية فهو الضغط الاجتماعي الواقع على الفرد، أو ما يستشعره، للإقدام على هذا الاختيار أو ذاك، كأن يجد نفسه في منعطف للتوجيه، أو ضحية تسريح، أو أن يستشعر بجمود في مساره المهني، أو أن يتقاعد عن العمل، الخ. أو إيجاد حل ملائم أكثر لهذا المشكل المحدد نسبيا (على الأقل ظاهريا). وأحيانا تختزل الإشكالات الامتهانية في شكل أسئلة استراتيجية بسيطة: «باعتبار مميزاتي ونقائصي وإمكانيات محيطي وقيمي، ما هو أفضل اختيار بالنسبة لي؟». بيد أنه في بعض الحالات، قد تترجم هذه

---

[1] ترتكز المقاربة الامتهانية/ التمهينية على الاختيارات والتوجهات الدراسية والمهنية في ذات الآن (انظر J. Guichard & M.Huteau, 2001, p 209)، وتبحث في انسب الطرق لتمكين الفرد من بلوغ ما يصبو إليه من طموحات شخصية ومقاصد دراسية ومهنية واجتماعية، لذلك نفضل استعمال لفظة امتهاني مقابل vocationnel. ونعتقد أن لفظة 'امتهاني' أكثر حركية ودينامية من لفظة 'مهني' وتدل على أن الفرد يخوض سيرورة البحث عن الذات في مجالات تتجاوز المعنى الضيق للمهنة بل تشمل حتى المجالات التكوينية والتدريبية (المترجم).

الأسئلة الامتهانية بضيق شخصي قلق، وتحديد تساؤل وجودي، كان لغاية الآن مسكوتا عنه، لذلك سوف ننظر أولا إلى الإرشاد الوجودي، وعلى الخصوص نموذج من كان الأب المؤسس: كارل روجرز، ثم سنقدم بعضا من المقاربات العديدة في الإرشاد النفسي.

1- 3 المقابلة «الوجودية» (المتمركزة حول «ذات» المستشير)

1-3-1 مفاهيم كارل روجرز

هل يلزم بادئ ذي بدء التذكير بأن تصورات كارل روجرز تختلف جذريا عن تصورات فرويد؟ إن القاسم المشترك والوحيد بينها هو كونها عبارة عن «علاج كلامي» (باستعمال عبارات فرويد) لكن هذه العلاقات الكلامية مختلفة بالأساس. كما تذكر به وضعية الأطراف: المحلّل جالس خلف المحلَّل المستلقي على الأريكة). ونعلم أن المقاربة الفرويدية ترتكز على طريقة التداعي الحر وسيرورات التحويل والتحويل – المضاد. إذ تستند إلى النموذج النظري الذي يمنح مكانة كبيرة للاشعور (السلط الثلاثة لـ«الهو» و«الأنا» و«الأنا العليا» الكبت، آليات الدفاع للأنا، الخ).

ويحيل الإرشاد عند روجرز إلى نموذج آخر عن الفرد، إذ ينظر إليه على أنه ذات (self). ويمكن تلخيص هذا التصور باتباع العرض الذي قدمه روجرز في مؤلفه (سنة 1951) في تسعة عشر مقترحا، تعتبر ست منها ضرورية لفهم السيرورات المتداخلة والمعتملة في المقابلة الإرشادية:

- إن إحدى نتائج التفاعلات مع المحيط، خاصة التفاعلات التقويمية مع الآخرين، هي تكوين بنية الذات. أي شكل مفاهيمي وعلاقات الـ«أنا» كضمير متكلم والـ«أنا» كذات. والقيم المرتبطة بهذه المفاهيم (المقترح 9 ص 498)؛
- إن القيم المرتبطة بالتجربة والقيم التي تشكل جزءا من بنية الذات هي قيم جعل الكيان منها تجربة مباشرة. وأحيانا قيما «مستبطنة» أو «أُعِيدَ تناولها». لكن يُنْظَرُ إليها بكيفية مختلفة وكأنها مشتقة مباشرة من تجربة الفرد» (المقترح 10 ص 498)؛

- تشكل التجارب مجرى حياة الفرد (أ)، وقد تكون إما مُرَمَّزة ومنظورة ومنظمة في ارتباطها بالذات (ب)، وإما رافضة لولوج الترميز (denied symbolisation)، وإما متضمنة لترميز مشوه، لأن التجربة غير متماسكة مع بنية الذات» (المقترح 11 ص، 503)؛
- نتحدث عن عدم التكيف السيكولوجي حينما يرفض الكيان الوعي بالتجارب الحسية أو الدلالية الباطنية، إن هذه الأخيرة غير مرمزة ومنظمة ضمن تصور لبنية الذات، ويترتب عن هذا توتر سيكولوجي أساسي أو كامن (المقترح 14، ص 510)؛
- كل تجربة غير متطابقة مع التنظيم أو مع بنية الذات يمكن أن ينظر إليها كتهديد، كلما كانت هذه التجارب متعددة، وكلما انتظمت بنية الذات على نحو متصلب للبقاء كذلك. (المقترح 16، ص 515)؛
- في بعض الحالات، وأولاها غياب كل تهديد يمس بنية الذات، يمكن إخضاع التجارب غير المطابقة لهذه الأخيرة للنظر والاختبار، وبالتالي مراجعة بنية الذات من أجل استيعاب وتضمين تجارب كهاته» (المقترح 17، ص 517)؛

إن المصدرالأساس لعدم التكيف والضيق السيكولوجي عند روجرز هو عدم – الاتساق بين بنية الذات وبعض تجارب الفرد. فبالإضافة إلى الصعوبات السيكولوجية الناتجة عن هذا الخلل، وعن غياب التساوق بين بنية الذات و«عالمها» هناك انعكاسان يترتبان على الفرد، أحدهما يمس جانب «عالمها»: إذ أن جزءا من هذا العالم غير مرمز أو مرمز بشكل 'منحرف'، أما الانعكاس الثاني فيمس جانب بنية 'الذات'، حيث تصير أكثر تصلبا كلما أعيد إنتاج تجارب كهاته. فيُحْصَرُ الفرد داخل حلقة مفرغة: إذ تتصلب بنيته الذاتية كلما تعددت تجاربه «غير المتساوقة»، كما تضعف قدرته على ترميزها حينئذ ويزداد عدم ارتياحه من جراء ذلك.

وتعد العلاقة الإرشادية بامتياز الوسيلة الخاصة للخروج من هذا المأزق. ويتعلق الأمر أساسا بعمل في اتجاه إعادة التأطير: 'ذات' أخرى تأخذ مكان منظور 'ذات' الفرد مع

القدرة على سماع وإبصار ما لا تستطيع ذات الفرد لا سماعه ولا إبصاره. وبالتالي يعي المستشير بعض مظاهر «عالمه» التي تعذر عليه احتواءها من منظوره الخاص. وبذلك يصير بإمكانه إعادة بناء ذاته لجعلها «متسقة» مع عالمه كما اكتشفه من قريب بواسطة المستشار.

ولعل تحقيق هذه النتيجة يقتضي موقفا معينا يتبناه المستشار كما تلخصه المبادئ الثلاثة الأساسية:

- انخراط حقيقي وصادق في العلاقة مع المستشير؛
- نظرة إيجابية غير مشروطة، أي غياب كلي للأحكام واحترام تام للمستشير؛
- تفهم مفتوح للآخر بهدف فهم المستشير انطلاقا من إطاره المرجعي الداخلي الخاص، على نحو يجعل المستشير يستوعب هذا التفهم المفتوح.

إن انخراط المستشار في العلاقة، وغياب أحكامه وتفهمه للآخر ليست إذا إلا عناصر «سطحية» «فوقية» في العلاقة الإرشادية لكنها تشكل (القلب النابض فيها، كما تشكل التداعيات الحرة والتحويل محور العلاقة النفس – تحليلية). إن التجربة التي يقوم الفرد بها، ضمن هذه العلاقة، بـ: «رؤية مواقفه، اضطراباته، ازدواجياته، مشاعره، إدراكاته، الخ، والتي يفصح عنها شخص آخر [المستشار]، بشكل دقيق، لكن بمعزل عن تعقيداته الوجدانية»، تمكن من النظر بموضوعية؛ «تفتح هذه التجربة الطريق لتقبل الذات بجميع عناصرها المُدْرَكة بجلاء» (Rogers 1951, p 40 – 41). تتلخص إذا السيرورة السيكولوجية المؤسسة للتفاعل الإرشادي في ما يلي: «يدرك المعالِج ذات المستشير كما يعرفها هذا الأخير ويتقبلها ويدرك أيضا المظاهر المتناقضة التي مُنِعَتْ من ولوج بؤرة الوعي ويتقبلها كذلك وكأنها تنتمي إلى المستشير. فهو يتقبل مجمل عناصرها بكل حرارة واحترام. إن المستشير بقيامه بتجربة التقبل من الآخر لهذين المظهرين عن ذاته، بإمكانه تبني الموقف نفسه إزاء ذاته» (Rogers, 1951, p. 41). وبذلك يكون المستشير قد قام بتجربة أتبثت أن ذاتا أخرى قد تم بنيتها وكأنها ذاته، فيتقبل بعض مظاهر الذات التي لم يكن يراها أنها منه».

إن هدف المستشار في مقابلة كهاته هو أن يَنْفُذ إلى الإطار المرجعي الداخلي للمستشير. لذلك فإن المقابلة غير موجهة، وليس هناك أي مجال خاص للاكتشاف يحدد بشكل مسبق. إن ما يقوله المستشير يحدد تدخلات المستشار التي يمكن بيان أشكالها النفعية على النحو التالي: «هل بإمكانكم تقديم إضافات أخرى، حتى أستطيع رؤية الأشياء مثلكم»، أو بعد تحليل لتصريحات المستشير: «هل فعلا ترون الأشياء هكذا؟». ويمكن أن يعبر المستشار عن النقطة الأساسية في «العقد التواصلي» المؤسس لهذا التفاعل على النحو التالي:

«من أجل مساعدتكم، سوف أنسلخ عن ذاتي، عما أنا في التفاعلات العادية، للدخول قدر ما أستطيع في طريقتكم لإدراك العالم، بمعنى سأصير شخصا آخر: «أنت – نفسك»، أو شخصا موضع ثقة لمواقفكم ومشاعركم الخاصة، وهي مناسبة لا تشكل أية خطورة بالنسبة لكم، إذ تمكنكم من رؤية أنفسكم بجلاء، ومن التوفر على تجربة أصدق وأعمق عن أنفسكم وأن تختاروا بشكل أوثق ودال[1]» (Rogers, 1951, p. 35).

1-3-2 طريقة المفاهيم الشخصية لجورج كيلي ((George kelly))

يعتبر "جورج كيلي" نموذجه لـ«المنشآت[2] الشخصية» كصياغة سيكولوجية للنظريات الظاهراتية– الجديدة (نقول عنها اليوم أنها معرفية)، وعلى الخصوص نظريات كارل روجرز.

«إن التموقع المنظومي لكارل روجرز [...] لم يذكر لغاية الآن كنظرية سيكولوجية [...] نعتقد أنه بالإمكان توليف بعض سمات المقاربات الظاهراتية الجديدة بمنهجية أكثر متانة» (Kelly, 1955, 1963, p. 42 – 43).

---

(1) يبدو أن تصورات كارل روجرز تندرج ضمن ما سماه بول ريكور (انظر (Dubar, 2000, p. 36))، بالشكل السردي للهوية: إن الرهان هو رهان وحدة سردية، لحياة ما، وليس انسجاما فكريا لحميمية. يتعلق الأمر بالقدرة على دمج مجموع هذه التجارب في حكي سردي للذات: ينتظم هذا الحكي حول توجه يتمثل في مشاريع وبتأمل حول مانريد أن نصير إليه.

(2) مقابل مفهوم Construit، ويدل على ما ينشأ بتأليف شيئين أو بالتركيب العقلي لجملة من المعطيات بعد الإدراك الذهني للعلاقات بينها ويمثل العلاقة بين حدثين أو عمليتين متغيرتين، ويقوم على ملاحظة الدافع وقياس المتغيرات والتأليف بينها... (انظر فريد النجار، المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية، مكتبة لبنان ناشرون، الطبعة الأولى 2003. ص.261).

إن الفكرة الأساس عند كيلي هو أن سلوكات الفرد تحدد سيكولوجيا بكيفية استشرافه للأحداث. «بعبارة أخرى، كتب كيلي، «إن الفرد [...] يتصرف مثل شخص علمي: يستخلص تشابهات وفروقا بين ما يدركه من ظواهر، يصوغ مفاهيم لترتيب هذه الظواهر ويستعمل مفاهيم للتوقع، ويعدلها لتحسين توقعاته» (Huteau, 1985, p. 150). لقد استنتجت كيلي (Kelly, 1955, p. 103 – 104) إحدى عشر لازمة لمسلمتها الأساسية:

1- لازمة البناء: يستشرف الفرد الأحداث بتمثل حدوثها (construing)؛

2- لازمة التفريد: يختلف الأفراد بعضهم البعض من حيث تمثلاتهم للأحداث (construction)؛

3- لازمة التنظيم: كل فرد يصوغ على طريقته نظاما من التمثلات تشمل العلاقات التراتبية بين المفاهيم، وذلك وفق فاعليته في استشراف الأحداث؛

4- لازمة الثنائيات: إن نظام تمثلات الفرد يتكون من عدد محدود من المنشآت (construits) الثنائية؛

5- لازمة الاختيار: كل فرد يختار لنفسه بديلا لمفهوم ثنائي يرى بأنه قد يمكنه من تمديد وتحديد أفضل للمنظومة؛

6- لازمة التمديد: لا يتلاءم مفهوم ما، إلا باستشرافه لعدد محدد من الأحداث؛

7- لازمة التجريب: يتغير نظام تمثلات الفرد بقدر ما يبنيه من إعادات- إنتاج لأحداث جديدة؛

8- لازمة التضمين: إن تغيرات نظام التمثلات عند الفرد محدودة بشفافية المفاهيم [المرتبة بالأعلى] ضمن مستويات النجاعة حيث تحدد المتغيرات [مفاهيم مرتبة بالأسفل] [1]؛

---

(1) «إن الأبنية المفاهيمة أو المنشآت التي تعوض بعضها البعض هي متغيرات des variantes، ولتصور أن شخصا ما انطلق من مفهوم «خوف مقابل سيطرة»، ثم بلغ عند نضجه مفهوم مدلوله «احترام مقابل احتقار»، حيث قسم في البداية الأشخاص الذين كان يعرفهم من بين من يرعبونه ومن يستطيع السيطرة عليهم، وحينما كبر استطاع تقسيمهم بين من يحترمهم ومن يحتقرهم. لكن القيام بسحب كهذا، احتاج إلى بناء مفهومي آخر ضمن مستويات النجاعة التي يتحدد فيها مفهوم «خوف مقابل سيطرة»، وينبغي أن يكون هذا البناء المفهومي شفافا حتى يسعف هذه الفكرة الجديدة «احترام مقابل احتقار»، فالمفهومان القديم والجديد هما صنفان مزدوجان» (Kelly, 1955, 1963, p. 81-82).

9- لازمة التجزيء: يمكن أن يوظف شخص ما على التوالي عددا من الأنساق – الفرعية للتمثل، غير متطابقة منطقيا فيما بينها؛

10- لازمة الجماعة: على قدر استعمال الفرد تمثلا لتجربة مماثلة استعملها شخص آخر، تكون سيروراتهما السيكولوجية كذلك مماثلة؛

11- لازمة الجمعانية: على قدر بناء الفرد لسيرورة تمثل عن الآخر، يمكن أن يلعب هذا التمثل دورا في كل سيرورة اجتماعية تورط هذه الشخصية الأخرى.

ضمن منظور مساعدة الفرد، تعتبر اللازمات من 8 إلى 11 لازمات مركزية، ويمكن اعتبارها «ترجمة» معرفية للمقترحات الأساسية عند روجرز (المقدمة أعلاه). إن القصدية العلاجية عند كيلي مماثلة لقصدية روجرز. إذ يتعلق الأمر بتمكين الفرد من فهم أفضل لمجموع تجاربه (اللازمات 7 و8)، مع تعديل نسقه المفاهيمي، وبإغنائه وتنويعه على الخصوص، لكن أيضا بمساعدته على إدماج مختلف الأنساق الفرعية التمثيلية التي يستطيع استعمالها (مما يمكن القيام به لتطوير مفاهيم مرتبة بالأعلى وشفافة). «إن الاضطراب السيكولوجي عند كيلي ليس إلا نتيجة عدم مواءمة المفاهيم المستعملة من قبل الفرد وعدم قدرته على تطويرها، أي بعبارة أخرى، هو تنافر معرفي مستمر. إن القلق، ضمن هذا الإطار ينجم عن قصور المفاهيم وغياب الاستشراف» (Huteau, 1985, p. 152).

تتغيى المقابلة الإرشادية تمكين المستشير من التفكير في أبنية مفاهيمية/ منشآت جديدة بلعب أدوار مختلفة. تتجلى المرحلة الأولى من هذه العملية في إيضاح المفاهيم والنسق الذي يشكلها. ويتضمن عدة محطات، تتجلى الأولى في الإحاطة بالعناصر المفيدة في إنتاج المنشآت/ الأبنية، يتعلق الأمر عامة، بالأدوار الاجتماعية الأسرية وبالمحيط الجماعي (أبوك، أمك، أخوك الكبير، أحسن صديق لكم، الخ). إن الإحاطة بهذه العناصر هي لحظة مفتاحية، إذ تحدد سياق انتاج الأبنية المفاهيمية/ المنشآت. لا يمكن ألبتة تخيل بلوغ إنتاج جميع المفاهيم المكونة لمجموع الأنساق – الفرعية التمثيلية للفرد. إن تعيين العناصر يحدد حقل الاستقصاء: يحصر المشكل المراد معالجته. وإذا انطلقنا من العناصر المذكورة أعلاه، حتما

ستختلف المنشآت/ الأبنية التي قد نحصل عليها إذا كانت العناصر هي أسماء لمهن. ومن ثم، فإن تعيين العناصر هو جزء من «ميثاق العمل» (انظر ص. 146)، المبرم بين المستشير والمستشار. أما المحطة الثانية، فتتجلى في إنتاج الأبنية/ المنشآت بشكل خاص. ثم نسجل كل عنصر على ورقة، ونطلب من المستشير سحب ثلاث أوراق عشوائيا. ثم نطلب منه تعيين العنصر الذي يختلف في نظره عن الباقي وذكر العلة في ذلك. وهكذا نحصل على أول منشأ، أي بعد ثنائي – القطب[1]، أو السبب في كون عنصرين يتماشيان مع بعضهما، ويشكلان قطبا، والسبب في كون العنصر الثالث المُقصا يشكل القطب الآخر (مثلا: «حياة سوداوية» مقابل «حياة وردية»، «إن أخي وأبي يتشابهان لأنهما يريان الحياة وردية في حين تراها أمي سوداوية») إن هذه المفاهيم تحيل بشكل وثيق على حياة الفرد: و«لا يمكن أن نعتبر شخصا ما زنيما إلا إذا كان الزنى أحد أبعاد حياته الخاصة» (Kelly, 1955, 1963, p. 133).

تهدف هذه المرحلة الموالية إلى قيادة المستشير إلى أن يكتشف عن قرب مختلف مفاهيمه والكيفية التي تنتظم بها في ذهنه. وهناك عدة طرق يمكن استعمالها. يمكن أن نطلب من المستشير أن يرتب مفاهيمه بالانطلاق من أهمها إلى أقلها أهمية بالنسبة إليه. ويمكن أن نطلب منه إنتاج شجرة مفاهيمية، فيضع أكثر المفاهيم خصوصية في موضع أسفل من التي هي أكثر عمومية. إن الطريقة الأكثر استعمالا تتجلى في وضع العناصر في «شبكة»، حيث وضعت العناصر على الإحداثي الأفقي والمفاهيم على الإحداثي العمودي. ثم يقيم المستشير كل عنصر بمنحه نقطة معينة (مثلا، من 1 إلى 7، كما هو الشأن على سلم ليكرت). تقود هذه الشبكة بعد ذلك إلى عمل مزدوج مقيمة بنفس الكيفية على مختلف المفاهيم، ومن جهة أخرى تقريب المفاهيم التي تمكن من الحكم على العناصر بطريقة مماثلة. تتجلى المهمة إذا في تغيير ترتيب العناصر (أفقيا) وترتيب المفاهيم (عموديا) على نحو يجعل العناصر الموصوفة بكيفية مماثلة من جهة أخرى تتقارب فيما بينها. وانطلاقا من هذه التقاربات، يمكن

[1] يركز كيلي على هذه النقطة في مواطن عديدة: إن الأبنية المفاهيمة/ المنشآت هي أبعاد مزدوجة بقطبين مزدوجين. وليس لها أي معنى إلا في علاقتها بفئة مرتبة من الأسفل إلى الأعلى. فاللون الأسود لا يعني الشيء نفسه حينما يقابل باللون الأبيض إلا إذا قوبل باللون الوردي («نظرة سوداوية أو وردية للحياة»).

أن نستنبط مفاهيم أكثر عمومية من شأنها تنظيم هذه المفاهيم الهامة. ولعل هذه البرقلة لشبكة المفاهيم والعناصر ترجع إلى مقاربة- بشكل «كلينيكي»- ما يقوم به تحليل عاملي بشكل نسقي[1]، ومن خلال هذا التمرين تلتحم دينامية تغيير نسق المفاهيم عند المستشير. إن هدف التفاعل الإرشادي هو أن نرصد («عدم الشفافية») في بعض المفاهيم، والتقاربات الضمنية (لكنها غير مدركة بجلاء) لمفاهيم مختلفة، الخ.

1-3-3 المساعدة على تحديد (وتحقيق) أهداف لجيرارد إيكن

إن نموذج جيرارد إيكن (Gérard Egan, 1982, 1994; et al., 1992) هو أحد النماذج الأكثر انتشارا في الوقت الراهن: عرفت أول طبعة لكتابه العديد من الاستنساخات وترجمت إلى عدة لغات. إن غاية التفاعل الإرشادي، بالنسبة لإيكن، هي من جهة، مساعدة المستشير على تحديد أهدافه، ومن ناحية أخرى استثارة الفرد على الانخراط في تحقيقها.

يبدأ التفاعل الإرشادي بمَأْسَسَة عقد بين المستشار والمستشير، يهدف إلى تحديد المسؤوليات لكل واحد منهما وتدقيق منتظرات هذا التفاعل. ويتضمن هذا العقد:

- تقديم طريقة المساعدة؛
- تحديد العلاقة مستشار – مستشير؛
- الإشارة إلى مسؤوليات المستشار؛
- الإشارة إلى مسؤوليات المستشير؛
- حدود العلاقات بينهما (مثلا، هل يمكن للمستشير أن يتصل بالمستشار بين المواعيد المحددة؟)
- إيضاح سيرورة تأثير المستشار؛
- تدقيقات متعلقة بمرونة الطريقة.

---

[1] يمكن أن نقوم بتحليل عاملي كهذا (على مراسيم مستشير) لتقديمه له. يمكن استكمال هذه الطريقة بـ«برقلة» كلينيكية للخطوط الأفقية والعمودية للجدول أو إحلالها محله.

إن التفاعل الإرشادي، بحصر المعنى، ينتظم وفق ثلاث مراحل، إيضاح المشكل، وصياغة سيناريو مفصل ثم تقديم محطات يقصد خلالها المستشار هدفا معينا. إننا نسجل، وهذا يصدق على جميع النماذج من هذا النوع، بأن معظم المحطات تمثل تلك العمليات المستحضرة عندما تحلل سيرورة تكوين المشاريع ضمن منظور معرفي (انظر الفصل 2)، وخلال كل طريقة، يساعد المستشار المستشير على أن يتصرف وفق ما اكتشفه هذا الأخير أثناء سيرورة الإرشاد. إن مهام المستشير عند كل مرحلة من هذه المراحل هي كالتالي:

- تحديد وإيضاح «الوضعية الإشكالية»، وكذلك الإمكانات غير المستعملة. إن هدف المستشار هو مساعدة المستشير على: (أ)– أن يحكي؛ (ب)– أن يعي ويدرك ما يرفض رؤيته، وتطوير آفاق جديدة لذاته وحول وضعيته الإشكالية؛ (ج) – أن يحدد (ويحلل) الإشكالات والأسئلة والانشغالات والوسائل التي تلعب دورا في تقدمه؛
- تطوير خطة مفضلة، بالنسبة للمستشار، يتعلق الأمر بمساعدة المستشير على: (أ)– تخيل جملة من الإمكانات لتحسين مستقبله؛ (ب) – ترجمة هذه الخطة المفضلة إلى برنامج واقعي؛ (ج)– تحديد جميع الدوافع التي قد تقوده إلى تحقيق البرنامج الذي أعده؛
- تحديد استراتيجيات وخطة عمل – يقترح المستشار مساعدة المستشير على: (أ) – أن يتخيل جملة من الاسترتيجيات لبلورة خطته؛ (ب) – أن يختار الاستراتيجيات الملائمة أكثر لسياقاته؛ (ج) – أن يعد خطة عمل أي طريقة تحدد كل المحطات الضرورية لبلوغ الأهداف المناسبة لخطته المفضلة.

4-3-1 مقاربة روبير منثي

يتضمن نموذج روبير منثي (Robert Manthei, 1997)، خمس مراحل:

- اعتبارات قبل الإرشاد: يختبر المستشير بمؤهلات المستشار، وبالتقنيات التي يستعملها، وبالتنظيم المادي للموعد (على الخصوص التوقيت) وكيفية الاتصال به، الخ؛
- الانطلاقة: هدف المستشار هو بناء علاقة أساسها الثقة المتبادلة؛

- الاكتشاف: يتعلق الأمر بتمكين المستشير من التحدث بحرية وبشكل مفتوح عن انشغالاته، مشاعره ومخاوفه من أجل الوصول إلى تحديد واضح للمشكل الذي يريد حله؛
- تحديد أهداف: يستعمل المستشار طرقا مختلفة من أجل تحديد أهداف ملموسة (مثلا، الانطلاق من وضعيات حيث يتمظهر المشكل بحدة أقل حتى يتم الكشف عن العناصر الإيجابية)؛
- انتقاء استراتيجيات ملائمة وبلورتها.

إن بنية المقابلة الإرشادية عند منتي قريبة مما اقترحه إيكن، إلا أن مانتي يؤكد أكثر على ضرورة وعي المستشار بالإطار الاجتماعي والثقافي الذي يوجد فيه:

«بما أن التفاعل الإرشادي يتضمن جوانب ما بين- الثقافات، فعلى جميع المستشارين معرفة وتقبل التنوع الثقافي واعتباره أكثر في عملهم مع المستشيرين. إن هذا يقتضي الوعي بقيمه الخاصة وبثقافته وبالقوى السياسية والاجتماعية التي تنظم حياة المستشيرين، وبمعتقدات وعادات هذه الثقافة أو تلك. ويقتضي هذا أيضا معرفة الحالة التي لا ينبغي فيها إرشاد فرد من ثقافة أخرى» (Manthei, 1997, p. 18).

إن هذا لا يعني أنه بإمكان المستشار أن يتخذ له موقعا فوق أو "خارج" كل ثقافة، حر وغير مقيد بأي قيم وغير مرتبط بأي ثقافة، شيئا ما على نحو بعض روائز "الثقافة الحرة" التي اعتقدنا في لحظات معينة أننا بإمكاننا بناؤها. بل الأمر على عكس ذلك:

> «إن نموذج المساعدة [الموصوف في الكتاب] ومهارات العلاقات البين ـ شخصية التي يتطلبها لا يفترض فيها الحياد أو أن تكون "قيما حرة". بالفعل، فتفاعلات المقابلة، كيفما كانت المقاربة المعتمدة، تشكل جملة من المعتقدات والافتراضات حول الناس وحول العلاقات بينهم وحول كيفية التأثير عليهم» **(Manthei, 1997, p. 2).**

لذلك ينبغي أن يكون المستشار على وعـي تـام بالنسـبية الثقافيـة لقيمـه وطريقتـه. وبالتالي فإن مستشار المستقبل مطالب على الخصوص بالقيام بعمل على ذاته، لكي يحدد من جهة، من هو؟ وما الذي يعتبره «حسن» عند الآخرين؟ مـاذا ينتظـره مـن هـذه المهنـة؟ الخ. ومن جهة أخرى، ما هو تاريخ أسرته؟ (بإنجاز شجرة مهنية Génogramme (انظر أسفله، جيزبريس وزملاؤه). إن الهدف هو «تطوير مرونة في التفكير عنـد المستشـار وقابليـة مواءمـة سلوكه، مما قد يتيح له تقويما إيجابيا لمعتقدات وسلوكات مختلفة عما يحملـه» (Manthei, 1997, p. 24).

1-3-5 المقابلة الإكو – إيكولوجية لماريسا زفالوني:

لقد تمت صياغة المقابلة الإكو – إيكولوجية لماريسا زفالوني، ضـمن منظـور خـاص للبحث. فهي تهدف إلى تحديد كيف يطبـع الانتمـاء لــ«مجموعـات» اجتماعيـة مختلفـة تمثـل الذات (والعكس صحيح). وتسعف في «معرفة كيف يصـوغ شـخص– عضـو في مجتمـع أو ثقافة ما وينمو في محيط معين– صورة عن الذات وعن المجتمع. ذلك أن هـذه المقاربـة– الـتي تهدف دراسة مبادلة الفرد (الأنا) ومحيطه السوسيو ثقافي، تتيح إيضاح طبيعـة الوسـائط الـتي تصل ما هو مجتمعي بمـا هـو تـاريخي ونفسـي» (Costalat –Founeau et Martinez, 1998, p. 26). إن هذه المقابلة تمكن من رصـد بنيـة بعـض إطـارات التمـاهي للفـرد وفي الوقت نفسه رصد بنية بعض الأشكال حيث يبني ذاته فيها (انظر الفصـل 3 الخلاصـة). إن للعمل الفكري المتطلب من قبل المستشير قواسم مشـتركة مـع الطريقـة الـتي وصـفها كـارل روجرز: يشكل الطور (2) طور «التأمل الاسـتنباطي المركـز»، علـى الخصـوص، اكتشـاف حقيقي لبعض جوانـب الـذات الـتي لم يكـن يعيهـا الفـرد بجـلاء. لـذلك فالمقابلـة الإكـو – إيكيولوجية تشبه طريقة التفاعل الإرشادي.

يتجلى الطور (1) في التقاط كلمات وتعابير بالتداعيات الحرة. يطلب مـن المستشـير الإجابة عن أسئلة من نـوع: «مـا الـذي يتبـادر بـذهنكم حينمـا تفكـرون «نحـن الفرنسـيين، إننا...؟» و«ما الذي يتبادر بذهنكم حينما تفكرون: «هم الفرنسيين، إنهم...؟».

تستعمل ماريسا زفالوني ثماني فئات موالية: الجنس، الدين، الطبقة الاجتماعية، الانتماء أو التعاطفات السياسية، الفئة العمرية، المكانة الأسرية.

إن اختيار الفئات هو ضروري: إذ يرتبط أساسا بالهدف المتبع. فقد يكون ناجعا، ضمن تفاعل إرشادي، أن نطلب من المستشير إنتاج جميع الفئات التي تبدو له هامة حينما يفكر في «المجموعات» التي ينتمي إليها. ويكفي بعد ذلك أن يطلب منه ترتيبها لانتقاء تلك التي يراها ذات أهمية أكبر بالنسبة إليه.

يتضمن الطور 2 أو «التأمل الباطني المركز» ثلاث مراحل: خلال المرحلة (1)، يطلب من المستشير الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل ينطبق كل وصف من الأوصاف أو كل نعت من النعوت عليكم شخصيا؟ إلى أي حد (يمكن استعمال سلاليم ليكرت، بدءا من «هذا أنا تماما» إلى هذا «ليس أنا تماما»)؟
- هل كل واحد منها إيجابي، محايد أم سلبي؟
- هل كل ترابط من الترابطات ضروري، هام، ثانوي؟ تقود المرحلة (2) إلى فحص الاختبارات الدلالية للأوصاف، بحسب مرجعيتها إلى «النحن»أم إلى «هم»؛
- هل أنتم واعون بالاختلافات في إجاباتكم «نحن الـ» و«هم الـ»؟ إذا كان الجواب بالإيجاب، هل يمكنكم تدقيق طبيعة هذه الاختلافات؟
- من أجل القيام بهذه الترابطات، هل رجعتم إلى المجموعة برمتها أم إلى بعض المجموعات– الفرعية؟ ما هي؟
- هل تقوم كل مجموعة في حد ذاتها أو بالنظر إلى مجموعة أخرى؟ ما هي؟
- هل تقدمون رأيكم الخاص أم رأي أشخاص آخرين حينما تجيبون عن الأسئلة؟

تتناول المرحلة (3) العلاقة بين شكل التماهي الذاتي للفرد وإطارالتماهي الذي يفكر ضمنه أعضاء مجموعته. نطلب من المستشير (بالنسبة لمجموع الأوصاف التي تعتبر هامة): «هل لهذا النعت معنى مماثلا حينما تستعملونه لوصف المجموعة أو لوصف ذاتكم؟».

1-3-6 قائمة نظام النشاطات لجاك كوري، آلان بوبيون – بروي وفيوليت هاجر:

لقد تمت كذلك صياغة قائمة نظام النشاطات (ISA) بغرض البحث. إلا أنها تبدو ملائمة على الخصوص في التفاعل الإرشادي. وهناك أربع صيغ، تتمظهر في شكل استمارات (راشد– عاطل، شاب، راشد أثناء التكوين، الصيغة المبسطة). يؤكد بوبيون بروي وهاجر (Baubion- Broye et Hajjar, 1998, p. 38 – 41) بأن نموذج نظام النشاطات يسلم بأن مختلف سياقاتهم وأطوار عملية تنشئتهم الاجتماعية تكوّن نسقا. ويتشكل هذا النسق بدوره من أربعة أنساق فرعية (أسرية، مهنية، شخصية واجتماعية)، هي في الوقت ذاته مستقلة ومتداخلة نسبيا من حيث طريقة اشتغالها ومن حيث التنظيم ذاته للنشاطات المكونة لها (انظر الفصل 3. الفقرة 3.3).

إن هدف قائمة نظام النشاطات (ISA) هو المزاوجة ما بين وصف بنيوي للسلوكات (أو النشاطات) واكتشاف السيرورة السيكولوجية التي تربط هذه السلوكات (أو النشاطات) بأخرى (في كليتها)، والتي تميزها (ضمن أنساق– فرعية خاصة) طوال مسيرة تطور الفرد وتنشئته الاجتماعية. إن الـ(ISA) يمكن من إدراك تداعيات مختلف الأنساق:

- النسق– الفرعي المميز: طبيعة تردد النشاطات المنجزة من قبل الفرد (نموذج الفعل الخاص بكل مجال، طبيعة وأهمية الأهداف)؛ تردد أحكام وصف – الذات، تردد اعتقاد الفرد في إمكانية مراقبته لمحددات نشاطاته؛
- النسق الشامل: التثمين النسبي لمختلف الأنساق الفرعية؛ مبادلات الإعانة أو الإعاقة التي يدركها الفرد بين هذه الأنساق – الفرعية (ما هو ثمن المبادلات بين الأنساق الفرعية؟ ما هي درجة تجزيئ أنساق النشاطات – أي العلاقة بين المبادلات داخل – فروع الأنساق والمبادلات ما بين – فروع الأنساق؟).

إن تطبيق الـ(ISA) يتطلب سلسة من جذادات النشاطات – الأهداف وينطلق من تقسيماتها المختلفة (حوالي عشرين جذادة لكل مجال من مجالات الأنشطة)، فيشير الفرد إلى أهدافه الأولوية في كل مجال وكذلك قيمتها النسبية. ويتم تمييز نظام النشاطات (الوحدة،

التداخل، التجزيء) وكذلك مستوى نشاط الفرد. كما يهتم بأوصاف الأفراد المتعلقة بشروط تحقيق الأنشطة (عوامل تهييئية)/ عوامل داخلية).

1- 4 المقابلة «الامتهانية» (المتمركزة حول مسألة في التوجيه)

إن المقابلة، حينما تكون أسئلة التوجيه محورها، غالبا ما تواكبها تقنيات مختلفة، وبالتالي فإن التدخل يتمظهر في نوع من «الكشف». سنقدم ثلاثة من هذه التدخلات: مقابلة الإرشاد التوظيفي لكونراد لوكونت ولوري ترومبولاي، ومقابلة المسار المهني لنورمان جيزبرس. ثم الطريقة التي اقترحها دونالد سوبير، وبعد ذلك سنتطرق إلى أشكال من المقابلات بأهداف محددة أكثر.

1-4-1 مقابلة التقويم في الإرشاد التوظيفي لكونراد ترومبولاي

تنتظم المقابلة التقويمية في «الإرشاد التوظيفي» عند كونراد لوكونت ولويس ترومبولاي (Conrad Leconte et Louise Tremblay, 1987) (انظر أيضا (Leconte, 1999; Combase et Boudouin 1994) وفق بنية مجاورة لنموذج المساعدة لجيرارد إيكن (خاصة في صياغته الأولى: انظر أعلاه)، لكن هدفها محدد أكثر أو يتناول أسئلة التوجيه بشكل خاص. وتتضمن هذه المقابلة ثلاث مراحل (تحتوي كل منها على ثلاث أو أربع فترات: تحديد المشكل، إيضاحه وتحديد أهداف (Leconte et Tremblay, 1987, p. 18).

*** تحديد المشكل**

إن هدف المستشار خلال هذه المرحلة هو حمل المستشير على تقديم «وضعياته الإشكالية، في جو من الثقة والاحترام والتعاون» (Leconte et Tremblay, 1987, p. 18). وتتضمن هذه الفترة الأولى أربعة أطوار:

- إرساء علاقة المساعدة والتعاون على أساس الاحترام؛

- تعبير المستشير عن مشكل عمله (أو بشكل أعم، عن مشكل توجيهه): يساعده المستشار على التعبير عن الصعوبات التي قادته إلى استشارته؛
- تعميق المشكل: إن هدف المستشار هو مساعدة المستشير للتعبير عن العوائق والإكراهات المانعة في نظره من إيجاد حلول لصعوباته. ويتعلق الأمر بعرض من نوع: «لم أجد عملا لأني تقدمت في السن كثيرا» (Leconte et Tremblay, 1987, p. 19)؛
- وضع هدف للمقابلة: يقترح المستشارعلى المسترشد تحديد أهداف هذه المقابلة الإرشادية؛
- يتعلق الأمر خلال هذه المرحلة - كما أشارت إلى ذلك نيكول بيدوان (Nicole Boudouin, Catherine Combase, Annie Tanzer et Lysiane Weeger, 1995, p. 2) «بترك الوقت للمستشير حتى يعرض مشكله وللمستشار حتى يتأكد من فهمه. ومن أجل ذلك، يلجأ هذا الأخير إلى ميازته في الاستقبال، وإلى الإصغاء التقمصي (écoute empathique) والاحترام، وإلى كفاياته وقدراته على العكس (reflet) وإلى «السؤال المفتوح». فالأمر هنا يتوقف على البقاء بالقرب من الوسائل التي أتى بها المستشير. وعدم إضافة أي شئ، وعدم تقديم أي حل أو أي تفسير. وذلك من أجل تمكين المستشير من احتواء أو إعادة احتواء مشكله وإيضاح أسبابه».

* إيضاح المشكل

تشكل هذه المرحلة جوهر الطريقة ذاتها، إن الهدف هو تمكين كل من المستشار والمستشير من استيعاب صورة تامة ودقيقة عن تجربة هذا الأخير وكذا مختلف إمكاناته. وتتضمن هذه الفترة الثانية ثلاث محطات:

- إيضاح تجربة المستشير المتعددة الأبعاد. ذلك أن هدف المستشار هو مساعدة المستشير على «الصياغة اللفظية» لفهمه للمشكل، وذكر كيف يشعر به من منظور عاطفي،

وكيف يحدد موقعه ضمن مختلف السياقات التي يتفاعل فيها وإيضاح انعكاسات ذلك على حياته برمتها، الخ؛

- إيضاح إمكانات وحدود المستشير (بعبارات المميزات الشخصية، الخ- والمحيطية: مصادر الدعم البين- شخصي والأسري والمؤسساتي) في علاقتها بالمشكل المعبر عنه خلال المرحلة الأولى؛
- إيضاح قيم وفرضيات ومعتقدات المستشير المتعلقة بالمشكل. «إن هذا الإيضاح يمكن المستشير من فهم تواجد وتأثير قيمه وفرضياته ومعتقداته الخاصة» (Leconte et Tremblay, 1987, p. 19).

*** تحديد أهداف**

تتغيى هذه المرحلة الأخيرة مساعدة المستشير على تحديد أهداف من أجل حل المشكل الذيء جا به، وتتضمن ثلاث محطات:

- تعبير المستشير عن نية التغيير، بتعبير يأخذ شكل تصريح شرطي من نوع: «إذا كنت أرغب في فعل (أ)، إذا علي أن... ». إن هدف المستشار هو مساعدة المستشيرين على صياغة حلول تناسبهم وقابلة للتحقق؛
- تأكيد صلاحية التصريح الشرطي: هل الفعل المقصود قابل للتحقق؟
- وضع خطة لتحقيق قصدية التغيير المحتفظة: لم نعد في إطار الممكن ولكن على مستوى بلورة عدد معين من الأفعال الملموسة.

1-4-2 الإرشاد المهني لنورمان جيزبريس وماري هيبنر وجوزيف جونستون:

إن نورمان جيبرس هو أحد المؤلفين الأمريكيين الأكثر إسهابا منذ أكثر من عشرين سنة في مجال الإرشاد المهني. إن على مستوى الأبحاث النظرية أو على مستوى التطبيقات. إن الكتاب الذي شارك في التوقيع عليه مع ماري هيبنر وجوزيف جونستون يشكل إسهاما حقيقيا في هذا المجال، حيث يعرض بشكل مفصل طريقة مدمجة في الإرشاد. تتضمن هذه

الطريقة أربع محطات أساسية. إن القارئ المفرنس بإمكانه أن يجد ملخصا في (Gysbers, Heppner et Johnston 2000).

*** افتتاح سيرورة الإرشاد المهني: ميثاق العمل**

إن إبرام «ميثاق للعمل» بين المستشار والمستشير هو شرط ضروري لنجاح سيرورة الإرشاد المهني. أكد بوردن (Edward Bordon, 1979) بأن هذا الميثاق يتضمن ثلاثة أوجه:

- اتفاق بين المستشير والمستشار حول الأهداف المبتغاة؛
- اتفاق حول الوسائل الملائمة أكثر لبلوغها؛
- بناء رابطة بين المستشار والمستشير تتيح لهم الاتفاق حول أهمية الأهداف والمهمات.

تتغيى هذه المرحلة الأولى تحديد مرامي أو مشاكل المستشير والاتفاق حول أهداف التفاعل الإرشادي. ويتعلق الأمر هنا بتحديد مرامي مشتركة بين المستشار والمستشير. لذلك ينبغي أن يتجه إصغاء المستشار نحو الأفكار والمشاعر الباطنية وكذلك ديناميتها الضمنية. إذا أتى المستشير بأهداف محددة على المستشار أن يتأكد من مطابقتها مع إرشاد التوجيه. وفي حالة النفي، عليه أن يساعد المستشير على إيضاح أهدافه (التي يمكن أن تراجع خلال سيرورة الإرشاد). تهدف كذلك هذه المرحلة إلى الاتفاق مع المستشير حول الدوافع التي يمكن أن تجعل هذه المهمة أو تلك نافعة. وأخيرا، ينبغي أن ينصب "ميثاق العمل" على العلاقة بين المستشير والمستشار: «يبدو أن بناء علاقة بين المستشار والمستشير ضرورية، أي رابطة تتضمن الاهتمام بالآخر والثقة. ذلك لأنه نلاحظ في غياب رابطة كهاته، أن الجهود المكرسة لبلوغ الأهداف تصبح ملتبسة» (Gysbers, Heppner et Johnston,1998, p. 125).

* جمع المعلومات

إن هدف المرحلة الثانية هو جمع معلومات تتعلق بالمستشير في العديد من المجالات باستعمال طرائق مختلفة. من بين المجالات الاستكشافية، يمكن أن نذكر:

- الاهتمامات والقيم والاستعدادات والكفايات؛
- تمثلات المستشير المتعلقة بذاته وبالسياقات التي يتفاعل ضمنها؛
- الأبعاد الأساسية التي تبدو وكأنها تبنين سلوكه؛
- إطار التماهي بعبارات الأصل العرقي والنوعي (الجنسي)؛
- الوسائل التي يستعملها لإضفاء الدلالة على أدواره وإطاراته وأحداث حياته، الماضية والحاضرة والمستقبلية؛
- العوائق والإكراهات الممكنة على المستوى الشخصي أو السياقي؛
- أساليب القرار عنده، الخ.

إن غالبية التقنيات المتعددة والممكن استعمالها لجمع هذه المعلومات تتواجد ضمن سيرورات اقترحها مؤلفون آخرون، وقد ألف المستشارون الكثير منها. ويمكن أن ندرك منها ميان المقابلة الذي يتيح تقويم مجرى الحياة الشخصية والمهنية (Life Career Assessment: LCA)؛ الشجرة المهنية[1] (Génogramme de carriére) (انظر المؤطر 1-4) تصنيفات المهن، روائز معرفية، استمارات الاهتمامات والشخصية...، وهناك استمارة تمكن من جرد العوامل القادرة على تيسير، أو على العكس عرقلة المنعطف: قائمة منعطفات المسار المهني.

---

[1] قد تكون ممارسة الشجرة المهنية اعتداء على الحياة الخاصة للأسر، فيحق مساءلتها من منظور أخلاقي وأدبي (انظر الفقرة 6 من هذا الفصل).

المؤطر 4.1

الشجرة المهنية حسب (Gysbers, et al.,1998)

يعود أصل هذه الطريقة إلى أعمال (Bowen,1980) حول الإرشاد الأسري. تقدم الشجرة المهنية «معلومة عن الأسرة في شكل خطاطة، بحيث تتيح لنا بسرعة التوفر على صورة عن بنية أسرية معقدة» (Mac Goldrick et Gerson, 1985, p. 1). ويقتضي بلورة هذه الشجرة المهنية المرور عبر ثلاث مراحل: تحديد أهداف والبناء ثم التحليل والتأويل.

*** إيضاح الأهداف**

نخبر المستشير بأن هذه التقنية ستمكنه من تسليط الضوء على حركية أسرته بالرجوع حتى إلى أجداده. ونثير انتباهه إلى أنه بإمكانه أن ينصب على بيان معنى بعض القضايا التي تخامره: المهنة، العمل، هوية النوع، دور تنشئته الثقافية والسياقات التي نشأ فيها. وحجم المعيقات التي واجهها، وكيف استوعب وقام بعدة أدوار وأحداث حياتية، الخ.

*** البناء**

نقدم للمستشير ورقة، ونطلب منه أن يشرع بالإشارة، على الثلثين السفليين من الورقة، إلى أبيه وأمه باستعمال رموز ماك كولدريكو جيرزن (Mac Goldrick et Gerson, 1985). باستعمال مربع بالنسبة للأب ودائرة بالنسبة للأم، وبتوظيف جملة من الرموز المشار إليها في الشكل (4.1 ص. 146)، ويضع المستشير على التوالي، إخوانه وأخواته، الزوج أو الزوجة (ات)، الأجداد، الخ. ويشير لكل منهم بتواريخ الازدياد، الوفاة، الطلاق، مناصب عملهم، الخ ليصل بالتالي إلى رسم بياني كما هو مبين في الشكل 4.2، ص. 147 مثالا له (على المستشار أن يعي بوجود العديد من الأشكال المختلفة للأسر: أحادية الولي monoparentale، ناتجة عن زواج ثان pacsées، أو تقليدية، الخ.

*** تحليل وتأويل**

يركز هذا التحليل على حوارمع المستشير. يتعلق الأمر باكتشاف (بمعيته)، جل مساره السابق وبعض جوانب تاريخه الشخصي، ويمكن أن نطرح عليه بعض الأسئلة، مثل:

- كيف تصفون الأسرة التي نشأتم فيها؟
- إذا كنتم قد نشأتم مع أبويكم مجتمعين؟ كيف كانت مهنة أبيكم؟ أمكم؟ كيف كانت تجارب العمل الأخرى؟ تعليمهم أو تكوينهم؟ الخ.

- أي نوع من الأشخاص كان أبوكم؟ أمكم؟ وما هي النعوث التي كـانوا يسـتعملونها لوصـفه/ ها؟ كيف كانت المسؤوليات تتوزع بينهما؟
- ماهي وظائف إخوانك وأخواتك؟ ما هي التطلعات المهنية لإخوانك وأخواتك؟ ما هو أسلوب الحياة لكل منهم؟ هل تعيش الأسرة مجتمعة في نفس المنطقة مع الأخـوال والخـالات والأعمـام والعمات؟ وهل يبدو أحدهم أقرب إلى أجدادكم؟
- كيف كانت مهنة جدتكم؟ وجدكم؟
- ماذا يعمل أعمامكم وأخوالكم/ عماتكم وخالاتكم؟
- ما هو/ وكيف كان دوركم في الأسرة (حاليا وحينما كنتم أصغر)؟
- ما هي/ وكيف كانت علاقاتكم بأمكم؟ بأبيكم؟ كيف كان تطلعهما بالنسبة لمستقبلكم المهني؟
- من تشبهون أكثر داخل الأسرة؟ من يهتم بمن في الأسرة؟ هل هناك وظائف؟
- ما هي/ وكيف هي علاقة زوجكم بأسرتكم؟

إن طبيعة المواضيع المتناولة تحدد موضوع الاكتشاف. فمثلا قدم داكلـي (Dagley, 1984) جملة من الأسئلة المتعلقة بالقيم الأسرية وبالمتنظرات «المهنية»للأسرة، طريقة اعتبار المجالات الكـبرى في الوجود (عمل وتكوين ولهو، الخ). إن أغلـب موضـوعات الاكتشـاف الـتي صـاغتها ريتـا وأديجـانجو (Rita et Adcjanu, 1993) يتمركز حول أسئلة التربية والتكوين.

إن شبكة المقابلة المستعملة (Life Career Assessment: LCA) (تقويم مسار الحياة المهنية)، تستند إلى السيكولوجية الفردية، لـألفريد أدلـر (انظـر الفصـل2). يعتـبر هـذا الأخـير أن علاقـة الفـرد بالعـالم تحتـوي علـى ثـلاث دوائـر: دائـرة العمـل، دائـرة المجتمـع (العلاقات الاجتماعية) ودائرة الجنس (الصداقة والحب). بالنسـبة لأدلـر Adler وحسـب مبدأ يصرح به كذلك مؤلفو نظام النشاطات، لا يمكن أن نتناول دائرة من هذه الدوائر بمعزل عن الأخرى: فهي متداخلة وكـل تغـيير في إحـداها لـه انعكـاس علـى الأخـرى. تعيـد الــ (LCA) تناول هذه الإشكالية، وتتضمن أربع حلقات: تقويم مسـار الحيـاة، يـوم نمـوذجي، جوانب قوة ومعيقات، تحليل. وتتناول النقطة التالية:

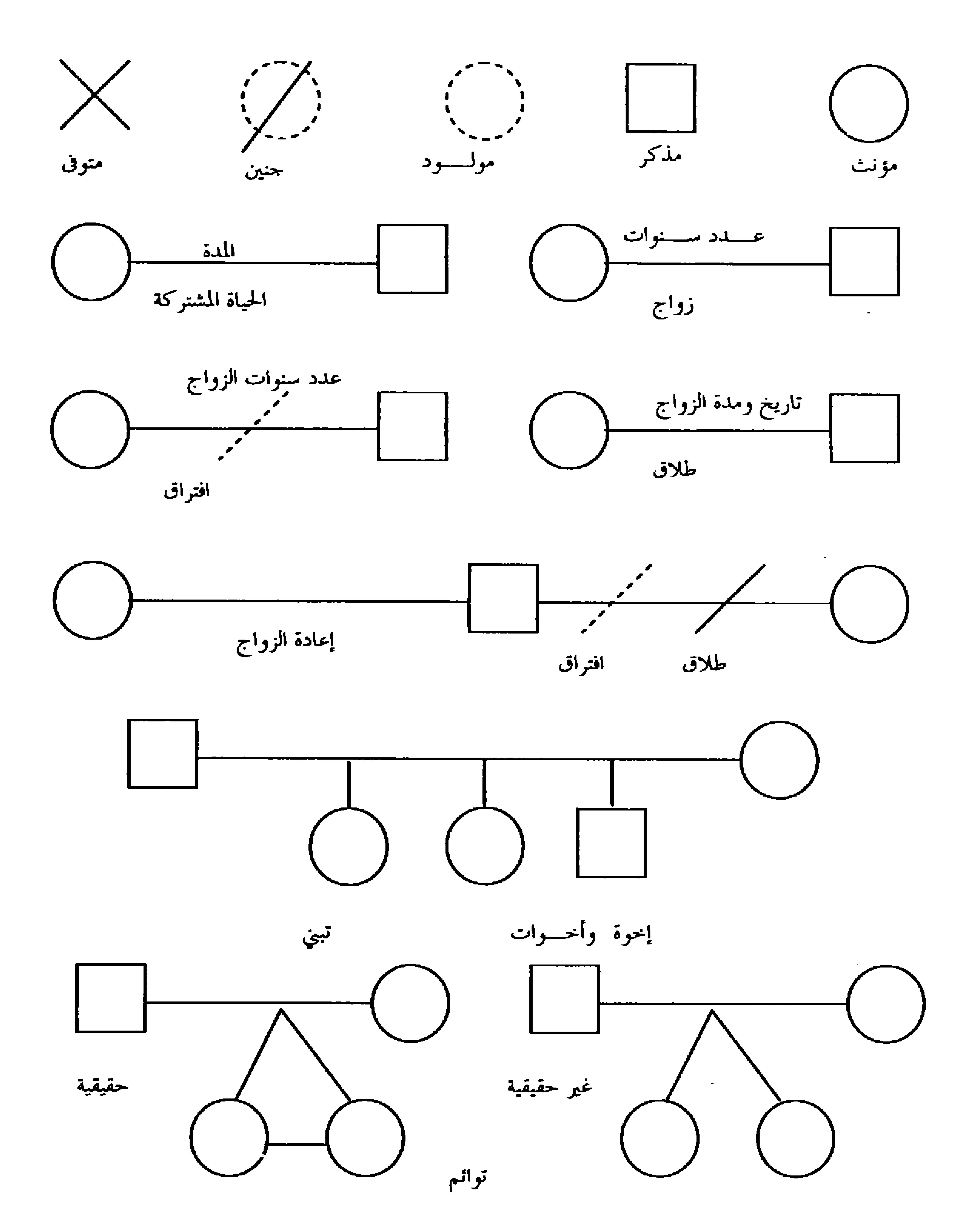
- تقويم المسار:
  - تجارب العمل (وقت كامل أم مجتزأ، أجير أم لا): وصف آخر عمل، جوانبه الأكثر تقديرا، جوانبه الأقل تقديرا، نفس الطريقة مع عمل آخر؛
  - تعليم أو تكوين مستمر والاهتمامات بالنسبة لهذا المجال: تقويم عام، جوانبه الأكثر تقديرا، جوانبه الأقل تقديرا نفس الطريقة بالنسبة لكل نوع أو مستوى من التكوين؛
  - نشاطات الترويح: نشاطات وقت الفراغ، الحياة الاجتماعية (في سياق وقت الفراغ)، الصداقات (في سياق وقت الفراغ).
- يوم نموذجي:

كيف ينظم المستشير يومه؟ خلال هذه المبادلة يحاول المستشار في هذه الفقرة تحديد جوانب في شخصيته. هل هو مستقل أم غير مستقل عن محيطه الاجتماعي؟ هل هو تلقائي/ أم منظومي؟ هل هو ثابت أم رتيب؟ هل هو مثابر ومنتبه؟

- جوانب قوة ومعيقات:

جوانب القوة الثلاثة الأساسية عند المستشير: الإمكانات المتاحة له، الفائدة الفعلية لهذه الإمكانات، المعيقات الثلاثة الأساسية: في ارتباطها بجوانب القوة، وفي ارتباطها بالموضوعات المذكورة في حلقات أخرى من المقابلة.

أما التحليل فيستعمل تعبير المستشير نفسه إنه يترجم نوعا من التوافق مع موضوعات الحياة التي طورها. ويتجلى هدفه من جهة أولى في تأكيد المعلومة المحصل عليها خلال المقابلة، ومن جهة ثانية في ربط هذه المعلومة بأهداف محددة (أو تدقيق) المشاكل العالقة.

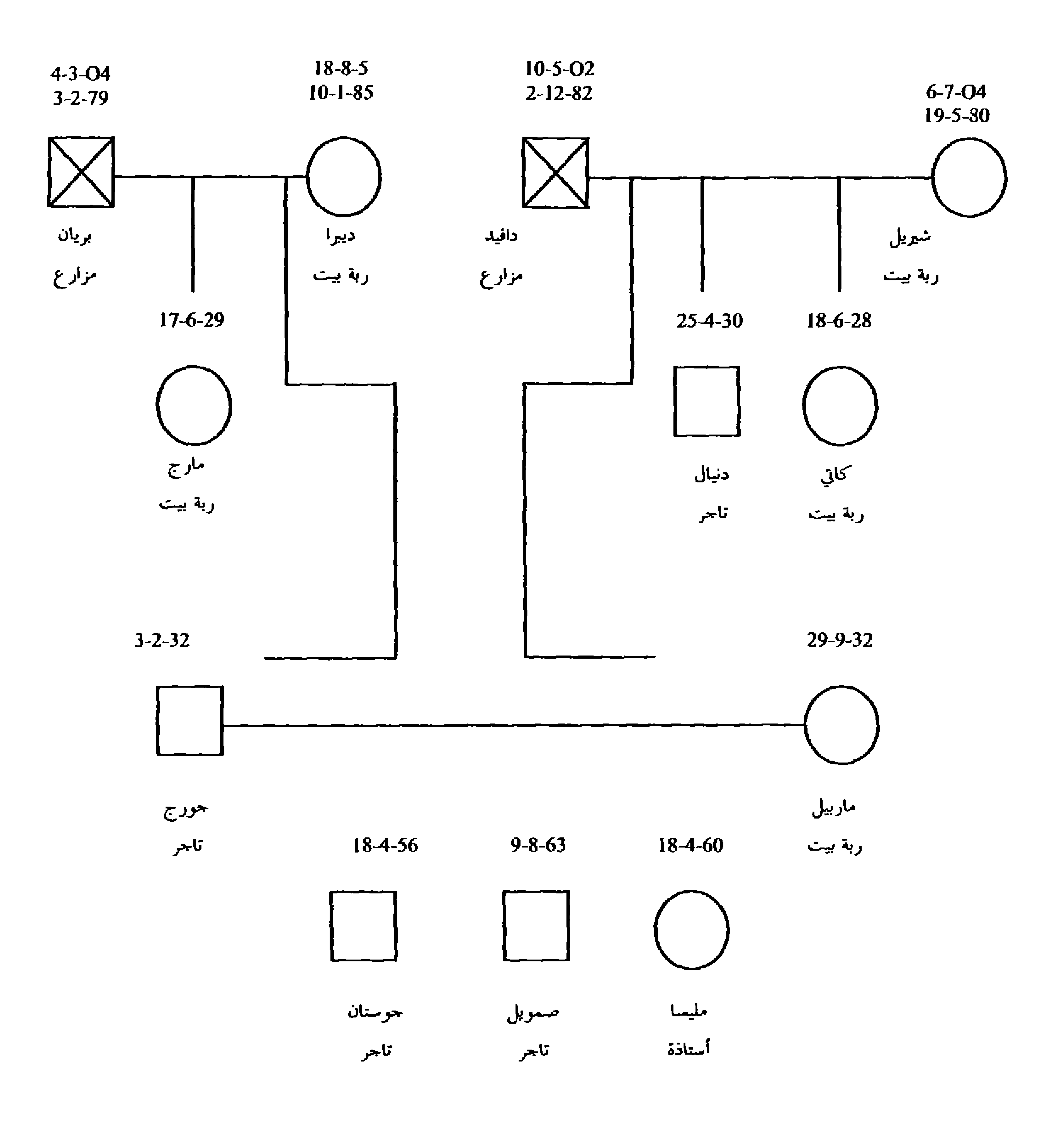


الشكل 4.1

الرموز المستعملة في الشجرة المهنية حسب

(Norman Gysbers, Mars Heppner et Joseph Johnston, 1998)

من (MacGoldrick et Gerson, 1985)



الشكل 4.2

مثال عن الشجرة المهنية

(Norman Gysbers, Mars Heppner et Joseph Johnston, حسب 1998)

*** فهم المعلومة عن المستشير وصياغة فرضيات:**

تتجلى أهداف المستشار خلال هذه المرحلة، في ما يلي:

- صياغة فرضيات حول أهداف ومشاكل المستشير؛
- الاهتمام بالعوامل الثقافية والمتعلقة بهويته ومقتضياتها النوعية؛
- رصد مقاوماته المحتملة وأخذها بعين الاعتبار.

إن فترة فهم وصياغة فرضيات مؤقتة تبدأ منذ جمع المعلومات. يستند المستشار على النماذج النظرية (انظر الفصول السابقة) وعلى معارفه حول نظريات الشخصية. ويأخذ بعين الاعتبار المقاربات ما بين الثقافات والأعمال حول هوية النوع. وهذا يقود إلى تحديد وتحليل «موضوعات الحياة الشخصية والمهنية» عند المستشير. لقد عرَّف جيزبرس وزملاؤه (Gysbers et al., 1998, p. 238)، استنادا على كيلي (انظر أعلاه)، موضوعات مسار الحياة الشخصية والمهنية على أنها « مصطلحات يستعملها الناس للتعبير عن أفكارهم وقيمهم ومواقفهم ومعتقداتهم عن أنفسهم (تصريحات من نوع: «أنا هو»)، وحول العالم بشكل عام (تصريحات من نوع «الحياة هي»)، إن فهمها أمر هام، ذلك لأنها تقدم واسطة لولوج سيرورات التفكير عند المستشار. إنها تمكن المستشار من أخذ فكرة عن نظام تمثلاته. والحصول على شعور تأويلي مرتبط بالمعلومات المجمعة وبسلوكات المستشير». إن هذا التعريف لموضوعات الحياة يشكل مقاربة في شأن «تحليل مضمون» الحوار، حيث يقترح المستشار على المستشير موضوعات منذ بداية جمع المعلومات.

إن الإصغاء التفاعلي للمقاومات عند المستشير أساسي بالنسبة للبعض، والتغيرات المتوقعة ضئيلة، إلى درجة أنه ليست هناك أية مقاومة تتمظهر. ونلاحظ، في لحظة أو أخرى من سيرورة الإرشاد، ظواهر مقاوماتية واعية أو غير واعية. إن دينامية الشخصية والمعتقدات غير العقلانية وتوجهات الدوافع والانشغالات المرتبطة بالسياقات والأفكار المقولبة عند المستشير، كل ذلك قد يؤثر في الصورة التي يحملها عن نفسه وعن الآخرين وعن العالم، وقد تقوده إلى إجهاض نتائج الأدوات والتقنيات المستعملة.

* بناء أهداف المسار وتحديد خطة عمل وخلاصة العلاقة الإرشادية

بارتكازه على المعلومات المجمعة، يساعد المستشار المستشير على تحديد أهدافه المهنية (أو التكوينية) وخططه العملية، ويعينه على حل مشاكله، وكذلك لتجاوز الصعوبات الناجمة عن المحيط أو عن أي عوائق محتملة كيفما كانت طبيعتها. وتقتضي عملية التحديد أن يبادر المستشار بالبحث عن المعلومات. إن الخصائص الأساسية لهدف ما هو أن يكون واضحا وعمليا، ومتضمنا لجدولة زمنية لإنجازه، وأن يكون قابلا للتحقق. ينبغي أن تترجم الأهداف إلى خطة عمل دقيقة تقوده إلى إنجازها. وقبل اختتام العلاقة الإرشادية، يجدر جرد السيرورة بمجموعها. إن ختم العلاقة أمر أساسي. قد يكون هذا عسيرا من الناحية الوجدانية: نلاحظ أحيانا مقاومات سواء من قبل المستشار أو من قبل المستشير لاختتام العلاقة.

3-4-1 طريقة دوانلد سوبير

باعتبارالقصدية الأساسية عند سوبير (انظر الفصل 3)، لا غرابة في أن نجد أعماله مؤولة على نحو يعتبرها بناء في منهجية الإرشاد التوجيهي. تسمى هذه الطريقة بطريقة «تطوير وإرشاد المسار» (Career Developpment Assessment and counselling M C- dac) (Super et al., 1992)، كطريقة جيزبرس وزملائه، وعلى الرغم من أن المقابلة تحتل فيها مكانة مركزية، فهي تدمج كذلك تقنيات مختلفة ويمكن اعتبارها كممارسة «كشفية» تحصيلية.

تفتتح الطريقة بلحظة تمهيدية للمقابلة هدفها هو تحديد تساؤلات المستشير، بعد ذلك يتضمن التقويم أربع فترات: تهم الأولى «حيز الحياة» أي بنية مختلف الأدوار التي تشكل حياة المستشير. إن الهدف الأساس هو تقويم أهمية الدور المهني. ويستعمل لذلك قائمة نفيل وسوبير (Salience Inventory (SI) de Nevill et Super, 1986)، وتتيح هذه القائمة تقدير مشاركة الفرد وانخراطه ومنتظراته في خمس أنواع من النشاطات: مدرسية ومهنية وأسرية وجماعية وترفيهية. وتعمل على قياس المشاركة والزمن المكرس لهذه

النشاطات. ويشير الانخراط إلى درجة ارتباط الفرد بهذا الدور أو ذاك، وتدل المتظرات بعبارة القيم على درجة الارتياح التي يوفرها كل دور.

تتمحور الفترة الثانية حول «زمن الحياة»، وتهدف إلى تحديد المرحلة التي يتموقع فيها المستشير على مساره والمهمات التي قام بها. وقد يتم هذا بمقابلة أو من خلال استعمال «قائمة الانشغالات المهنية عند الراشدين» Adult Career Concerns Inventory (ACCI) عند سوبير وطومسون وليندمان Super, Thompson et Lindeman, (1988). وتستهدف هذه الأداة معرفة إلى أي حد ينشغل المستشير بمختلف مهمات كل من المراحل الخمسة (النمو، الاكتشاف، الاستقرار، الاحتفاظ أو الانسحاب) (انظر الفصل 3). فيما يتعلق بالاكتشاف يقترح الـ(ACCI)، مثلا، بيان ما إذا كان على المستشير اكتشاف مختلف المجالات أو بلورة تفضيل عام أو الاهتمام بشكل أدق بمجموعة من المهن أو أن يبحث عن عمل معين. تقترح هذه المرحلة كذلك تقويم الإمكانات التي يتوفر عليها المستشير لمواجهة المهمات موضوع السؤال. لهذا الغرض، بإمكان المستشير أن يستعمل «قائمة تطور المسار» ((CDI) Creer Developpment Inventory) لـ Thompson et al., (1984. وتقيس هذه الاستمارة متغيرات حسية conatives (تخطيط المسار واكتشاف المسار). ومعرفية cognitives (المعلومة حول العمل والمهن ومعرفة مبادئ اتخاذ القرار المهني). هناك أداة أخرى لكريتس (Crites, 1996) «قائمة الاقتدارات المهنية» (Creer Mastery Inventory (CMAS) تعمل على قياس قدرات الفرد على التكيف مع ثقافة تنظيم خاص. وعلى القيام بعمله بشكل مرضي، وعلى المحافظة على عادات منتجة وعلى وضع خطط من أجل الترقي المهني.

تتناول هذه المرحلة الثالثة الهوية المهنية، وتنكب على رسم لوحة «موضوعية» عن المستشير على مستوى اهتماماته وقدراته وقيمه، وتستعمل لأجل ذلك الأدوات التي وضعها "جون هولاند" أو "لويد لوفكيست" و"رونيه دايفس". فيتم جرد القيم سواء بواسطة استمارات بناها سوبير: «قائمة القيم» (values inventory) لنفيل وسوبير (Nevill et

(Super, 1986)، و«قائمة قيم العمل» ((Work values inventoey (WVI)) لسوبير أيضا، (Super, 1970)، وتوجد ترجمة مواءمة باللغة الفرنسية لهذه القائمة.

تتناول المرحلة الرابعة مفهوم الذات المهنية وموضوعات الحياة (أي التمثلات «الذاتية» للمستشير، مقابل، الهوية المهنية الموضوعية التي من المفروض أن تصفها روائز المرحلة 3). وتستعمل هنا طرائق نوعية مثلا لوائح الصفات الخاصة بوصف الأشخاص، وتصنيفات الأوراق، وطرائق بيان المفاهيم (خاصة صورة ذات الفرد) المستوحاة من كيلي (Kelly, 1955)، حيث تنطلق من بيوغرافية المستشير من أجل مساعدته على اكتشاف معنى لتجاربه الحالية، واستشرافها ووضع خطط للمستقبل. وتستعمل كذلك الشجرة المهنية (انظر أعلاه: الجينوكرام).

إن فترة تأويل نتائج التقويم تشكل منعطفا نحو مرحلة الإرشاد. وتقدم هذه المرحلة عامة في شكل سرد يقرر تاريخ حياة الفرد، حيث تقابل على الخصوص الهوية المهنية بمفهوم الذات المهنية. ويقود إلى وصف الوضعية الإشكالية الحالية للمستشير، وربطها بموضوعات حياته، ثم تقترح عليه ثلاثة سيناريوهات ممكنة لمستقبله: في السيناريو الأول، يبقى المستشير على وضعيته الحالية ولا يتخذ أي قرار. أما في الثاني، فيتصرف كما فعل بالماضي. وأما السيناريو الثالث، فيصف المستشير وكأنه يواجه بفاعلية صعوباته «يتمحور هذا السيناريو الثالث حول تطور الذات بتعيين خاص لمواقف واعتقادات وكفايات جديدة قد تكون مفيدة للمستشير في الأخذ بزمام تطوره الشخصي» .Super, Savickas et Super, 1996, p (158). من خلال هذا السرد نتتقل تلقائيا من التقويم إلى الإرشاد في التوجيه، الذي يعرف على أنه: السيرورة الهادفة إلى مساعدة الأفراد على تطوير وتقبل صورة مدمجة وملائمة عن أنفسهم وعن أدوارهم في الحياة، وجعل هذه الصورة في محك مع الواقع، وبرهنتها بتحقيق اختيارات تبلور هذا المفهوم عن الذات، وتقود إلى النجاح والرضا المهني وإلى نفع المجتمع برمته» (Super, Savickas et Super, 1996m p. 159). إن المستشارين يعقدون آمالا كثيرة على المقابلة لتحقيق هذا الهدف. بيد أن هناك وسائط أخرى هامة: التدريب (coaching)، التربية، التيسير، التوجيه guidage، التأثير، الدعم، التعديل، التنظيم،

التخطيط، إعادة الهيكلة. إن بعض هذه الوسائل تتمظهر وكأنها أكثر فاعلية من مهـام أخـرى خاصة: مثلا، يبدو أن التوجيه أكثر تناسبا لبلورة مجموعة من التفضيلات الامتهانية، في حـين يبدو التدريب أفضـل وسـيلة للشـروع في البحـث عـن شـغل (Super, (Savickas et Super, 1996, p. 161).

نرى بأن طريقة سوبير أكثر أداتية، ومن الخطأ اختزالها في مجرد تطبيق مقولب لحلقـة تمريـر اسـتمارات. إن هـذه الاسـتمارات، كمـا جـرت القاعـدة عنـد تطبيـق اسـتمارات الاهتمامات، هي بمثابة دعامة للمقابلة، فهي تمنحها وجهتها وتتيح تعميق تفكير الفرد، لذلك فإن مبدأ شبه- التوجيهية هو مجرد إعلان نسبي.

1-4-4 مقاربات متمركزة حول بعض النقط الخاصة لمسألة التوجيه

- **المقابلة المتعلقة بالتفضيلات المهنية لميشال كاروند**

إن المقابلة كما صاغها ميشـال كارونـد (Michel Garand, 1978) هـي مقابلـة ذات طبيعـة بيداغوجيـة. وتتغيـى إتاحـة تقـدم المستشـير في تفكـيره حـول الاختيـارات والتفضيلات المهنية: «إن المستشير ليس موضوعا للملاحظة، بل هو فاعل يتصرف في وسائل يمنحها له المستشير لتعميق معرفته بنفسه ومن أجل تحليل سلوكاته وفهمهـا واستشـرافها» . (Garand, 1978, p. 362)

إنها تندرج ضمن تيار الـ«ADVP» المستوحى من المفاهيم التي جاء بهـا جينزبـرك وسوبير (انظر الفصل 3). وهو يصف عدة مراحـل في تقـدم الفـرد: تشـكل هـذه المراحـل «دورة الـ ADVP »، حسب دونـيس بيلتييـه وزملائـه. حيـث يفـترض كـل اختيـار مهـني عقلاني البدء بـ «الاكتشاف»، أي البحث عن معلومة، وافية ما أمكـن حـول الـذات نفسـها والتكوينات والمهن. ويستحسن بعد ذلك «بلورة» هذه المعلومة، بعبارة أخرى، العمـل علـى تنظيمها وفق عدد معين من الأبعاد الدالة (اهتمامات وقيم وغايـات ممكنـة للوجـود)، ثـم ينبغي بعد ذلك «تخصيص» الاختيار، أي تحديد قيم واهتمامات وغايات هامة بالنسبة للذات

والتي يأمل في تحقيقها، على الخصوص بواسطة الاختيار المهني. يتجلى «الإنجاز» أخيرا في تحديد خطة عمل تتغيى برهنة هذه الاختيارات المحددة.

إن الهدف الأساسي من المقابلة الـADVP لكارونند هو تخصيص الاختيارات. ويروم إلى حمل المستشير على:

- أن يحدد قيمه وحاجاته، التي يبحث عن تلبيتها؛
- أن ينظمها بحسب أهميتها؛
- أن يجد فرصا مناسبة لقيمه وحاجاته؛
- أن يقومها بعبارات المرغوبية والاحتمالية؛
- أن يدمج هذه الأبعاد المختلفة من أجل اتخاذ القرار.

بيد أن بعض النشاطات المسددة خلال هذه المقابلة تحيل على الاكتشاف («محاولة أدوار مهنية بالتخيل») وعلى البلورة («تنظيم عالم الشغل على أساس أبعاد الهوية الشخصية»). تتجلى الأداة، كما هو الحال في كثير من الوضعيات من هذا النوع، في «لعب» بالورق (108 ورقة في شكلها الأولي). فيكتب على كل ورقة منها، اسم مهنة معينة، وتعرض المهمة على المستشير كالتالي:

«سوف أقترح عليكم نشاطا، أي وسيلة لمساعدتكم على النظر بوضوح في اختياركم للمهنة، يتعلق الأمر بسحب أوراق سُجِّل على كل منها اسم مهنة، مثلا: «بستاني». وسأطلب منكم أن تتخيلوا أنفسكم أثناء مزاولة هذه المهنة. إذا حصل لكم انطباع بأنها مناسبة لكم جدا، ضعوها على جانب، وإذا بدت لكم أنها لن تناسبكم ألبتة ضعوها على جانب آخر، وإذا ترددتم ضعوها بالوسط. عليكم بالاقتصار فقط على انطباعاتكم، دون لفت النظر إلى ما إن كانت لكم القدرات اللازمة لها، أو ما إن كان سيوافق آباؤكم أم لا».

بعد سحب الأوراق، نطلب من المستشير إضافة أسماء لمهن كان يود مصادفتها وتصنيفها.

في محطة ثانية، نهتم بالمهن المحبوبة، ونطلب من المستشير أن «يجمع المهن التي يحبها لنفس الغرض» ويمكن له أن يكوّن العدد الذي يرغب فيه من المجموعات، بالقدر الذي يرغب فيه من الأوراق. وأثناء قيام المستشير بهذه التفييئات، يحلل المستشار المهن المستبعدة من أجل إعداد المقابلة الموالية. وعندما يفرغ من ذلك، يطلب منه اختيار فئة مهنية معينة وعرض الأسباب التي دعته إلى تشكيلها: «ما الذي يجعل هذه المهن تتماشى مع بعضها بالنسبة لكم؟». ثم تعرض الأوراق على المستشير للشروع في المقابلة الفعلية. وتهدف هذه الأخيرة إلى إيضاح دوافعه الشخصية. إن موقف المستشار ينبغي أن يكون إذا «غير مُقَوِّمٍ، بل مُتقبِّلٍ ومتفهمٍ».

اقترح كارونند (Garand, 1978, p. 358) على المستشير الرجوع إلى تجاربه السابقة، ونشاطاته الترفيهية وإلى الأشخاص الذين يزاولون هذه المهن كما يعرفهم، الخ. وأحيانا، يمكن أن يعود إلى المهن المستبعدة من أجل حصر العلة في تفضيلاته بشكل أفضل. بعد تحليل كل فئة، نقترح على المستشير «أن يلخص بسرعة ما ذكره حول الأسباب التي تجعل هذه المهن في نظره تتماشى مع بعضها»، فنقترح عليه (بمساعدته إذا اقتضى الحال) أن يختار مهنةً أو مهنَ الفئة التي تمثل بشكل أفضل السبب أو الأسباب التي أشار إليها.

خلال المرحلة الموالية، نقترح على المستشير إعادة قراءة ما كتبه ثم ترتيب الأسباب التي أشار إليها انطلاقا مما لا يرغب في التخلي عنه مطلقا، إذا وجب عليه القيام بمراجعات. وعليه أخيرا، إعادة تناول هذه الفئة المهنية وانتقاء ثلاث مهن منها حظيت أخيرا بتفضيله، ثم تختم المقابلة بعد القيام بحصيلة ما تم اكتشافه.

☆ الإرشاد المقوم لجون كرومبولتز

يعتبر كرومبولتز* (انظر الفصل 3)، وكيد (Kidd, 1996, p. 198) أن إحدى مهام المستشار في التوجيه هو التحقق من دقة وشمولية وانسجام معتقدات المستشير إزاء أنفسهم وإزاء العالم. ذلك أن معتقدات خاطئة قد تقود الفرد إلى:

- أن يقوم بتعميمات غير صحيحة بخصوص العمل انطلاقا من تجربة فريدة؛

- أن يقارن نفسه بنماذج اجتماعية مثالية؛
- أن يتصرف عاطفيا بشكل مبالغ فيه اتجاه أحداث سلبية؛
- أن ينسب أحداث مهنية معينة إلى أسباب مغلوطة؛
- أن يخادع نفسه.

وبالتالي ينبغي على المستشار أن يواجه مثل هذه المعتقدات. لذلك فهو مطالب بأن يتفحص مع المستشير المسبقات الضمنية لمعتقداته، ويبحث عن عدم تطابق الأقوال بالأفعال، ويشكك في الإطارات المرجعية الهلامية، ويستثير المستشير للانخراط في نشاطات تتيح له، من خلال التجربة، اكتشاف «من» هو في الحقيقة و«ما الواقع» فعليا في العالم المهني. ومن أجل تحديد المواقف التي تمنع المستشير من تحقيق أهدافه، ويستند في ذلك إلى استمارة (Creer Beliefs Inventory, Krumboltz, 1988). تتيح وعي المستشير بمعتقدات تتعلق بأسئلة مثل «القيام بتجربة العمل» و«التطور الذاتي» و«تحمل الصعاب». وبعد أن يفرغ المستشير من قولبات أفكاره هاته، يمكنه أن ينصب على اتخاذ قرارات عقلانية.

لقد صاغ كرومبولتز مع هامل (Krumboltz et Hamel, 1977) نموذج «DECIDES»، يقوم أساسه على تصور عقلاني في اتخاذ القرار (Sharf, 1997, p. 337 – 348)، ويتضمن هذا النموذج سبع مراحل:

- تحديد المشكل؛
- وضع خطة عمل؛
- إيضاح قيمه؛
- تحديد حلول ممكنة؛
- اكتشاف انعكاسات محتملة؛
- إقصاء الحلول الأقل إرضاء – بشكل نسقي –؛
- الانخراط في الفعل.

* **إتمار كطي واتخاذ القرار**

ترتكز مقابلة المساعدة على اتخاذ القرار لـ (Itmar Gati, 1986) على أعمال أموس تفيرسكي* حول سيرورة القرار. ويضمن هذا النموذج المعروف بـ «الإقصاء التابعي»، تسع مراحل:

- تحديد وبَنْيَنَةُ المشكل: ذلك أن هذا الأخير لا ينبغي أن يضل فضفاضا، مثلا، ماذا بإمكاني فعله فيما بعد؟) فالتساؤل «أي مسلك دراسي أختار؟»، يشكل الحد الأقصى لما يمكن أن تعالجه طريقة كهاته. فهذه الأخيرة تبدو ملائمة للاختيارات أو لبعض البدائل الراهنة: «إني متردد بين هذا التكوين أو ذاك»،
- تحديد جميع الأبعاد بمعية المستشير، (أو الـ « جوانب»، مثلا: اهتماماته بالدراسات في حد ذاتها، إنجازاته في المواد التعليمية، المهن التي يعتزم الإعداد لها، الأجر الذي سيتقاضاه، الخ.). إن مراجعة شاملة لهذه الأبعاد هي أساسية بالنسبة للمرحلة التالية؛
- تنظيم هذه الأبعاد بحسب درجة أهميتها (أي بُعْدٍ يهم أكثر المستشير في اختيار دراساته العليا؟ وأيهم ياتي بعده؟ الخ)؛
- تحديد المستويات المثلى والمقبولة لدى المستشير بالنسبة لكل من هذه الأبعاد، (إذا كان البعد المعتبر هو «أجر جيد بعد الدراسات العليا التي سأتابعها» ما هو المستوى المرغوب؟ وأي مستوى من الأجر المأمول يصير التكوين أسفله مرفوضا، لكونه يتيح فرصا ضئيلة للحصول عليه؟
- إقصاء الحلول («البدائل») غير المتطابقة مع التفضيلات (ترفض التكوينات التي لا تسمح للفرد أن يتطلع لبلوغ مستوى مقبول على أحد الأبعاد المعتبرة).
- اختبار حساسية التغيير في التفضيلات، نرجع إلى المرحلة الثانية (أليس هناك أبعاد أخرى ينبغي اعتبارها؟ (يقدم المستشار اقتراحات) ونرجع كذلك إلى المرحلة الرابعة والخامسة (ألا ينبغي إعادة اعتبار بعض الحلول التي كانت مستبعدة؟).
- البحث عن معلومات إضافية (حول الحلول المقبولة أوشبه المقبولة).

- ترتيب الحلول بحسب جاذبيتها (مرغوبيتها) العامة، وبالتالي قد يفيد مقارنة درجة الرضا التي يحققها كل حل من الحلول بالنسبة لإكراهات الأبعاد المختلفة التي تم اعتبارها؛
- تحديد الأعمال التي ينبغي الإقدام عليها لبلوغ إنجاز الحل المفضل. ويساعد المستشار المستشير على خطة عمل.

2- كشوف التوجيه

تنحو نشاطات الإرشاد إلى اتخاذ أشكال خاصة طلبقا للتصورات السائدة على مستوى التوجيه والإشكالات الاجتماعية التي تواجهها مؤسسات التوجيه: الاختبار السيكولوجي بالأمس، الذي يمكن أن نرصد تمظهراته في بعض التطبيقات، وكشوف الكفايات التي تقدم اليوم بأشكال مختلفة. إن طرائق إثبات صلاحية المكتسبات يمكن أيضا مقاربتها بالكشوف (Bilans).

2- 1 الاختبار السيكولوجي في التوجيه المهني

غداة الحرب العالمية الأولى، سنة 1922، نظمت الدولة الفرنسية (وتلاحظ الظاهرة نفسها بالدول الأوروبية الأخرى) شبكة لمختلف غرف ومراكز ومكاتب التوجيه المهني التي أحدثت بالمدن الكبرى بمبادرة من البلديات والغرف المهنية. لقد كان على هذه المؤسسات أن تسهم في إصلاح البلد بتوفير فعالية أكبر لتكوين العمال والمستخدمين. فجمهورها إذا معين: هم التلاميذ الذين بلغوا نهاية الدراسة الابتدائية ومقبلون على تخصصات مهنية، نص عليها قانون أستير Astier (سنة 1919) (انظر: Huteau et Lautrey, 1979; Huteau 1999).

2-1-1 «علميون» و«ممارسون ميدانيون»

إن جل الفاعلين في التوجيه المهني يتفقون مع نظرية الاستعدادات، ويعتقدون بأن الفرد يتوفر على خصائص ثابتة، واستعدادات، وبأن للمهن شروطا ثابتة كذلك على مستوى الاستعدادات، وأنه بالإمكان إيجاد مطابقة مثلى بين جانبية الاستعدادات الفردية وجانبية الشروط المهنية، وهذا هو هدف الإرشاد عينه. تحت غطاء هذا الاتفاق العام، هناك اختلافات عميقة مماثلة تتجلى في النقاشات الحالية حول الكفايات، وفي السجالات بين نمطين من الفاعلين: «الممارسين الميدانيين» و«العلميين» (هكذا تمت الإشارة إليهم في مؤتمر التعليم التقني سنة 1931). فالصنف الأول يمثل قدماء الأساتذة، والمهندسين ومسؤولي المصالح البلدية للشباب أو مصالح التشغيل لوزارة العمل، فهم ينشطون بالمكاتب، أما الصنف الثاني، العلميون، فهم الجامعيون الذين ينهلون من الفيزيولوجيا والسيكولوجيا، ويطورون أبحاثا في مجال التوجيه. وتتعلق الاختلافات بنقطتين جوهريتين: طرائق التوجيه (أي نمط الممارسة التي ينبغي الارتقاء بها) ثم غاياتها.

إن ملاحظة الاستعدادات، سواء لدى الأفراد أو ما تتطلبه المهن، ليست مشكلة عند الممارسين الميدانيين الذين يستندون إلى السيكولوجية المشتركة. فبالتحدث للطفل، مع آبائه ومع أساتذته، «نرى جيدا» أن مسألة الاستعدادات التي يتوفر عليها، ومدى تناسبها أو عدم تناسبها مع ما تشترطه المهنة هو أمر بديهي. أما بالنسبة للعلميين، أصل الحركة السيكوتقنية (انظر الفصل 2) فتعتبر ملاحظة الاستعدادات شيئا أعقد بكثير من هذا. حيث يتطلب الأمر القيام بتحليلات دقيقة للعمل من أجل معرفة الاستعدادات (المطلوبة) ثم وضع آليات متطورة للملاحظة وهي الروائز. أما فيما يتعلق بالغايات، فموقع الممارسين يعتبر مفيدا. فهم كباحثين أولا على الاستجابة لعرض التكوين يباشرون توظيفا عقلانيا. أما العلميون، المتأثرون بالفلسفة الإيجابية، فلهم طموحات أكبر. إذ يرون في التوجيه المهني وسيلة لعقلنة المجتمع ولبلوغ عدالة اجتماعية أكبر. فالتوجيه في نظرهم ينبغي أن يهم جميع التلاميذ. وبالمناسبة، وباعتبارهم مناضلين من أجل المدرسة الموحدة، فهم ينادون بـ«انتقاء عادل» وفق الاستعدادات. وفي هذا الإطار تلتقي مقترحات الحركة النقابية والحركة الاشتراكية [بفرنسا].

لذلك، فمنذ العشرينيات (1920)، كان لدينا نوعان من الممارسات، ممارسة سائدة وتجريبية بالمرة، وممارسة مازالت تعبرعن أقلية، وتبحث عن الارتكاز على أعمال السيكولوجية العلمية. وستنتشر هذه الممارسة السيكوتقنية بشكل واسع ومنظم لتصبح مهيمنة بعد الحرب العالمية الثانية.

2-1-2 تطور السيكوتقنية، وظهور الاختبار السيكولوجي في التوجيه المهني

إن السيكوتقنيين الأوائل الذين يعتبرون بأن الاستعدادات المهنية الخاصة لا يمكن أن تتشكل إلا من خلال الاستعدادات العامة، يؤكدون على ضرورة وصف شمولي للفرد، وعدم تهميش أي بعد من أبعاد الشخصية. وفيما يلي مثال لقياسات أنجزت لتلاميذ المقاطعة 20 في باريس عند بداية الثلاثينيات وهي حوالي أربعين قياسا، مصنفة إلى ثلاثة أبواب :(Fessard et al., 1935)

- انتربومترية Anthropométrique: الوزن، الطول، المؤشر السكيلي indice (skélique)، البسطة، طول الأطراف السفلى، اتساع الكتفين، اتساع الحوض، اتساع الصدر، غؤورة الصدر، طول وعرض الجمجمة؛
- فيزيولوجية Phisiologique: جهاز الدوران الدموي (النبض أثناء الراحة، النبض بعد الجهد، الضغط الدموي الأقصى والأدنى)، القدرة القوامية، التوازن العصبي–العضلي، (Tapping)، الترقط (Pointillage) الحساسية (حدة البصر، الرؤية الصبغية (vison chromatique)، حدة السمع (acuité auditive)؛
- سيكولوجية Psychlogique: الانتباه (سد/ الحصر Barrage)، الذاكرة (الأشكال الهندسية، الملموسة والملاحظة، الكلمات، المنطق)، الذكاء (حسن الإدراك، الذكاء اللفظي، الذكاء البصري، الذكاء التقني)، الطبع (تواضع، بساطة، اتجاهات نفسية محتملة).

يعتبر الاختبار السيكولوجي والطبي من هذا القبيل اختبارا ضروريا، ولعل ثقله لا يبدو موجبا لإبطاله لدى دعاته. بطريقة مثالية، يمكن مقارنة جانبية الفرد بالجانبيات المهنية، وعلى الرغم من المشاريع الطموحة في تحليل العمل التي انطلقت منذ الثلاثينيات (1930)، فإننا لا نتوفر اليوم على أوصاف دقيقة للمهن قابلة التطبيق على أوصاف الأفراد. ومن ثم، وجب اللجوء إلى شخص «له خبرة »؛ أي ممارس - كلينيكي لاتخاذ قرار حول ما إذا كان مشروع الشاب يتوافق أم لا يتوافق مع استعداداته. إن الممارس، ودون أن يكون هذا متجليا، يؤسس حكمه ليس فقط على اختبار جانبيات، لكن كذلك على أساس المعطيات المجمعة خلال المقابلة مع الشاب ومع والديه، وغالبا مع أساتذته.

إن الطرائق الحدسية التي استمر البحث طويلا لإقصائها، ما زالت تحتفظ بمكانة مركزية في هذا النوع من الممارسات.

كما أن الأفكار التي دافع عنها السيكوتقنيون خلال سنوات الثلاثينيات (1930)، ارتقت كثيرا عند ممارسي التوجيه المهني وعند الرأي العام. سنة (1938)، وضعت الحكومة المنحدرة من الجبهة الشعبية، في إطار مشروع إنعاش التكوين المهني، أُسُسَ خدمة عمومية حقيقية في التوجيه المهني. وهناك قراران من القرارات المتخذة آنذاك سجلا الانتصار التام للعلميين على الممارسين الميدانيين. حيث أصبحت شهادة التوجيه المهني تسلم بعد اختبار سيكولوجي وطبي لازم لولوج التكوين، غير أن هذه الإلزامية ليست مطلقة. ونؤكد هنا أن الأمر يتعلق فقط بإلزامية في تلقي مبادئ الإرشاد وليس في اتباعها ... (ستلغى بعد ذلك، سنة 1987، شهادة التوجيه المهني). أما القرار الثاني فيتعلق بتكوين الموظفين. حيث وجب على جميع موظفي التوجيه التوفر على شهادة مسلمة من المعهد الوطني للتوجيه المهني الذي أسس سنة 1928، من قبل هنري بيارون، وهنري لوجيير وجوليان فونتين، والتي أصبحت من دون منازع، منطقة نفوذ علميي التوجيه المهني، ومركزاً لنشر الممارسات التي كانوا ينادون بها.

إن شكل الاختبار السيكولوجي الذي استقر آنذاك وعرف أكبر تطور له بعد الحرب هو أضعف بكثير من الأشكال الاختبارية السابقة التي ذكرناها. لقد كلف المستشار بنهج

تحليل للملاحظات التي يجمعها بنفسه خلال المقابلات مع الشباب وآبائهم، وبتطبيق سلسلة من الروائز ومعلومات يقدمها الأساتذة مدونة على بطائق مدرسية، وأخيرا معلومات ناتجة عن اختبار طبي ومدونة في بطائق طبية. ومن خلال تحليل كل ذلك ينبثق الإرشاد الذي سيناقش مع الشاب وأسرته. ويشير إلى أن مختلف المصادر الإعلامية لها نفس الأهمية:

- المقابلة مع الشاب: بشكل شبه توجيهي، ينبغي أن تمكن هذه المقابلة من الإحاطة بدينامية تطوره، وبدوافعه الشخصية. ويتوفر المستشار على دليل يشير إلى مختلف النقاط التي ينبغي اكتشافها؛
- الروائز الجماعية أو الفردية، تتناول الروائز الجماعية الأبعاد الكبرى للذكاء: اللفظي/ الشفوي، المنطقي، الفضائي، الرقمي، والتي انضاف لها «الذكاء الميكانيكي»، الذي يهم فهم الميكانيزمات التقنية البسيطة. وهناك دائما استمارة للاهتمامات المهنية. أما الروائز فهي روائز الذكاء التطبيقي أو اختبارات حسية– حركية. ونادرا ما استعمل حاصل الذكاء QI؛
- البطاقة المدرسية: وتتضمن معلومات مدرسية، لكنها تشتمل كذلك على ملاحظات سيكولوجية، تتناول سمات الطبع والاهتمامات والأذواق والأسرة. لقد كانت للملاحظات المنجزة خلال نشاطات العمل اليدوي أهمية كبيرة في البداية. حيث تتيح هذه النشاطات تطور الاستعدادات والقدرات المهنية؛
- الاختبار الطبي الذي يفاجئ بالاهتمام الكبير الذي يحظى به. وذلك بغية نهج اختبار شامل للفرد. خاصة بعلة احتمال اكتشاف موانع لبعض المهن. إن الانشغالات المتعلقة بالصحة هي قديمة، فمنذ سنة 1922، بمناسبة المؤتمر الدولي الثالث للسيكوتقنية المطبقة على التوجيه المهني، صرح الممارسون بأن «من الواجب على الموجه التأكد أولا من عدم إلحاق الضرر بصحة العامل بفعل شروط الحياة المهنية».

وقد يتطلب مثل هذا الاختبارا السيكولوجي من المستشار يوما كاملا من العمل.

وإذا كان العلميون في التوجيه المهني قد انتصروا ونجحوا في فرض ممارساتهم، فإن انتصارهم هذا لم يدم طويلا، حيث دخل النموذج السيكوتقني في أزمة حقيقية. إن حدود هذا النموذج، كما أشرنا إلى ذلك في الفصل (2)، قد ظهرت بجلاء مع تطور التمدرس: ضعف تقدير إمكانات تغيير الأفراد، وضعف تقدير نشاط الفرد، وعدم التلاؤم النسبي مع توجيه مدرسي مستمر. ورغم تكلفته المرتفعة، بدا أنه بالإمكان ملاءمة هذا النموذج لتوجيه مدرسي عمومي واسع، لكن مع تقليص مدة المقابلات واقتصار الفحص Testing على تطبيق بعض الاختبارات الجماعية، ومن ثم ظهرت بجلاء نواقص النموذج وضعف نجاعته نسبيا. فتم توقيف تطبيق الاختبارات السيكولوجية للإجابة على طلبات المساعدة في التوجيه من قبل الشباب المتمدرس. وبالمقابل أخذت المقابلات الوجيزة ودورات الإعلام وجلسات التربية على التوجيه تتطور بشكل كبير (انظر أسفله).

2- 2 كشوف الكفايات بفرنسا

إذا كان الاختبار السيكولوجي في التوجيه قد اختفى تقريبا، فإن خدمات فردية جديدة، مُبَنْيَنَة ووازنة - الكشوفات (les bilans) - ظهرت لتتجاوز الاستقبال المشخصن وإمداد معلومات. ومن أجل الاستجابة لحاجات فئتين من الأشخاص: الشباب المغادر للنظام التعليمي دون تأهيل ويعاني صعوبات في الاندماج، ثم الراشدون الذين يرغبون في تغيير المهنة أو المرغمون على ذلك (انظر الفصل 1).

في الوقت ذاته، مع تطور مؤسسات التوجيه للراشدين وظهور ممارسات جديدة في التوجيه، أصبح اللجوء أكثر فأكثر إلى مفهوم «الكفايات»، الذي سيصبح حاضرا في جميع حقول التكوين والتوجيه ليحل محل مفاهيم المعارف والاستعدادات والقدرات.

2-2-1 مأسسة كشوف الكفايات

منذ السبعينيات (1970)، أكدت العديد من التقارير المدونة بطلب من السلطات العمومية على ضرورة إرساء تكوينات خاصة تستهدف شبابا غير مدمج وراشدين عاطلين.

ولم تقتصر على ذلك بل أكدت بقوة على أهمية إرفاق هذه التكوينات بخدمات التوجيه المهني. ضمن هذا السياق، ومنذ سنوات الثمانينيات (1980)، أخذت ممارسات الكشف في تطور متسارع. في الوقت ذاته أخذت فكرة الحق في التوجيه لكل أجير تشق طريقها، سواء كان منصبه مهددا أم غير مهدد. إن اللحظات القوية في هذا التطور هي إحداث سنة 1986، مراكز «مابين – المؤسسات» خاصة بكشوفات الكفايات، وقانون إئتمان التكوين المفردن بالنسبة للشباب من 16 إلى 25 سنة الذي أحدث سنة 1989، الذي امتد إلى المأجورين سنة 1990. وقانون 1991 حول التكوين المستمر الذي أكد على الحق في الكشف عن الكفايات (انظر Cépède, 1999).

لقد ظهر مفهوم الكفاية أولا في مجال التكوين المهني، ثم امتد إلى مجالات التربية (ميثاق البرامج سنة 1992) وتدبير الموارد البشرية بالمقاولات Accord A– cap (2000) في صناعة الحديد، أيضا سنة 1992) (Rope et Tanguy, 1994). وتعرف الكفاية عامة كـ « معرفة – التصرف» (savoir – agir)، أو «معرفة عملية إجرائية مؤكدة» (savoir – faire opérationnel validé) (le boterf, 1994). الكفاية تشير إلى القدرة على التحكم في وضعيات خاصة أكثر من القدرة العامة، وإن كنا نتحدث أحيانا عن الكفايات المستعرضة أو الممتدة ... إن لمفهوم الكفاية في أعين رواده، عدة مزايا: بفعل مرجعيتها للوضعيات، فهي أكثر دقة من مفاهيم الاستعدادات أو القدرات، وتركز كذلك أكثر على ما هو مكتسب في التأهيل، فهي مفردنة، وتضع أنظمة التصنيف التقليدية، التي ينظر إليها على أنها متصلبة، موضع التساؤل. كما يُدْخِلُ مفهوم الكفاية مرونة في تدبير الموارد البشرية. إن الكفايات – تدبيرها وتطورها – أصبحت قضايا مركزية سواء بالنسبة للمؤسسات أو بالنسبة للعمال. إن هيئات التكوين تحدد معايير المناصب والتكوينات التي تقود إليها، انطلاقا من الكفايات التي تتطلبها. إن التدبير التوقعي للكفايات أصبح مهمة استراتيجية للمقاولات التي يتحتم عليها تقويم كفايات عامليها من أجل خوض عمليات تكوين وتشغيل مناسبة. وبما أن الفرد كان مطالبا بأداء دور أكثر فاعلية في حركيته المهنية، فقد استحسنت مساعدته لهذا الشأن، ولذلك تطورت ممارسات الكشف.

إن الكشف، كما ظهر مع بداية الثمانينيات (1980) (حيث جرى الحديث مرارا حول «الكشوف الشخصية والمهنية»)، تم تعريفه على أنه: «سيرورة شخصية، تتطلب وساطة اجتماعية، وتحديد الإمكانات الشخصية والمهنية القابلة للاستثمار في صياغة وتحقيق مشاريع الاندماج الاجتماعي والمهني» (Aubert et al., 1990, p. 13).

إن إئتمان التكوين المفردن، الهادف إلى بلوغ تأهيل بمستوى (V (CAP – BEP)، حثَّ على تطور ممارسات الكشف. لقد بدا الكشف، بمدة تتراوح مابين 6 أو 24 ساعة كلحظة خاصة في سيرورة صياغة المشروع. إنها تندرج ضمن دينامية التطور، حيث يتم التأكيد على طابعها التربوي (Francequin, 1991)، تنجز هذه الكشوف لدى المنظمات ومنها الـ (CIBC). انطلاقا من قانون 1991 حول التكوين المستمر، تطورت مراكز «الكشف» بشكل كبير. تأهل منها 1200 مركز سنة 1994، لكن في الواقع فقط ما يقرب من نصفها هو الذي ينجز هذه الكشوف). وتمت مأسسة ممارسة هذه الكشوف. إن هذا القانون (31 دجنبر 1991)، الهادف إلى تجديد نمط اشتغال التكوين المستمر الذي حدد 20 سنة من قبل، ويضع شكلا للاتفاق ما بين المهنيين، الموقع بضعة أشهر قبل ذلك (3 يوليوز 1991) بين المركزيات النقابية الكبرى (باستثناء الـCGT) وتنظيمات أرباب العمل. ينص الاتفاق بين المهنيين على حق الأجير في «إجازة للمشاركة في إجراء كشف للكفايات بشكل مستقل عن تلك التي أنجزت بمبادرة المقاولة» (سيعود جوراس (Joras, 1995) لتناول هذا النص كما هو الشأن بالنسبة للنصوص المستخلصة من قانون 1991 ودوريات نيابات التكوين المهني).

إن قانون 1991 والمراسيم والدوريات التي تممته ودققته، تتضمن العديد من الإجراءات المتعلقة بشروط ولوج كشف الكفايات بالنسبة للمأجورين والباحثين عن الشغل. وبإمكانية قيام المقاولة بكشوف في إطار برنامجها التكويني، وبمسؤوليات المؤسسات التمثيلية التي تدير التكوين المستمر ... سوف نقتصر على بعض الإشارات التي تقدمها النصوص حول ممارسات الكشف ومراميها.

حسب قانون 1991، «ينبغي أن يتيح كشف الكفايات للفرد القيام بتحليل ثم تركيب، مشروع تكويني، منسجم ومسدد وملائم ...، وذلك بالنظر على الخصوص إلى تجاربه الشخصية والمهنية، وإمكاناته القابلة للتعبئة في مشروع مهني، ومن خلال مواجهة المحيط المهني (سياق المقاولة أو اختبار شامل لسوق العمل) وخصائصه الشخصية. وعلى المعني بالأمر، ضمن هذه الظروف، أن يكون قادرا على تنظيم أولوياته المهنية، وأن يحسن استعمال مميزاته في اختياراته المهنية، وبالتالي يدبر بشكل أحسن إمكاناته الشخصية».

ولقد عملت دورية من مندوبية التكوين المهني، سنة 1993، على إعادة تناول الأهداف السالفة وتدقيقها:

> **«ينبغي أن يتيح كشف الكفايات مراجعة نشاطاته المهنية بهدف: وضع النقط على تجاربه الشخصية والمهنية؛ ورصد وتقويم مكتسباته المرتبطة بالعمل والتكوين والحياة الاجتماعية، وتحديد معارفه وكفاياته واستعداداته بشكل أفضل، ثم رصد إمكاناته غير المستغلة؛ وجمع ووضع أشكال لعناصر تتيح له إعداد مشروع مهني أو شخصي، وتدبير إمكاناته الشخصية بشكل أحسن. وتنظيم أولوياته المهنية واستعمال مميزاته بشكل أحسن أثناء مفاوضات التشغيل أو ضمن الاختيارات المهنية».**

كما ينبغي أن تناسب هذه الأهداف طريقة خاصة «يصير الفرد ضمنها مشاركا، أو فاعلا في تدبير مساره المهني».

2-2-2 كيفية إجراء الكشوف

وهناك ثلاث مراحل، مميزة في سيرورة الكشف، يفترض حضورها في كل علاقة للمساعدة:

- مرحلة التمهيد: تساعد على تأكيد انخراط المستفيد وتحديد حاجياته، وعرض مجمل السيرورة عليه؛

- مرحلة البحث: تأخذ أكبر حصة من الوقت المخصص للكشف. فخلال هذه المرحلة يساعد الفرد على تحليل اهتماماته ودوافعه وتحديد معارفه وكفاياته واستعداداته وإمكاناته في التطور الشخصي، ومن ثم تستكمل معرفته بالمحيط المهني؛
- مرحلة التلخيص: يطلع على نتائج البحث ويناقشها ويحدد مشروعه ويستشرف طرائق لتحقيقه. ويتسلم المعني بالأمر ملفا تحليليا. ومن أجل ضمان سرية النتائج، هناك قواعد أدبية دقيقة تم التنصيص عليها، سنتناولها عند نهاية هذا الفصل (الفقرة 6).

تستدعي المرحلة الأولية ومرحلة التلخيص مقابلات فردية. أما مرحلة البحث فهي تتضمن بشكل عام لحظات فردية ولحظات جماعية للكشف.

تحتل مرحلة البحث أكبر قسط من الوقت المخصص للكشف. وتستهل عادة بمرحلة استكشاف الذات حيث يضع الفرد النقط على كفاياته واهتماماته وقيمه. إن هذا الاستكشاف للذات، الذي يجري بالنظر إلى الماضي وإلى المستقبل، يفضي إلى صياغة مشروع تكويني أو مشروع مهني. وتتجلى المرحلة الموالية في مجابهة هذا المشروع بالواقع السوسيو-اقتصادي وفي اختبار قابليته للتحقق. وجرد الوسائل الممكن تعبئتها لبلوغ الأهداف المرجوة، فهي تقود إلى تخصيص المشروع. وأخيرا تتجلى المرحلة الأخيرة في توقع الشروط الواقعية لبلورته. ذكر سيلفي (Sylvie Boursier, 2000)، وسنتناول هذه النقطة عند نهاية الفصل، بأن هذه السيرورة ترتكز على مسلمتين: معرفة جيدة بالذات ولازمة من أجل توجيه جيد؛ واختزال المحيط في إكراهات. بيد أن هاتين المسلمتين خاضعتين للنقاش، إذا أخذنا بعين الاعتبار الدور الذي تلعبه التجارب المعيشة والمصادفات في التوجهات الفعلية، سيكون من المستحسن، ومن دون شك، حث الأفراد أكثر وبشكل مبكر على الانخراط في نشاطات.

إننا نؤكد كثيرا على أن كشوف الكفايات تفترض عَقْداً وترتكز على منهجية فعالة وتشترط انخراطا إراديا للفرد. ونؤكد كثيرا كذلك على الجانب التربوي في منهجية الكشف.

كما يتعين على الفرد أن يكتسب منهجا يمكنه فيما بعد من تدبير تحولات أخرى، أو استباقها (Lucas, 1991).

3-2-2 ممارسات متنوعة

في إطار هذا التبيان العام والسالف الذكر، أخذت الكشوف أشكالا متباينة جدا:

- يمكن أن تكون أكثر أو أقل امتدادا في الزمن. مثلا: يقترح مركز الدراسات العليا الصناعية للأطر الكشف على خمس مراحل:
  1. إيضاح وضعيته المهنية؛
  2. تحليل كفاياته المهنية
  3. تحليل اهتماماته؛
  4. تحليل شخصيته، فتقارن جانبية المهن الشخصية التي تم بناؤها خلال هذه المقابلة وسابقاتها بجانبيات المهن التي تهم الفرد؛
  5. تقديم التركيب (Taieb et Blanchard, 1667)؛
- يمكن أن تكون بحصص زمنية متغيرة: إذا كانت المدة الأكثر تكرارا للكشف هي حوالي 24 ساعة (أي القاعدة التي تؤجر عليها الخدمات)، وقد تكون أقصر أو أطول من ذلك. لقد وضعت الوكالة الوطنية لإنعاش الشغل بفرنسا ANPE عند نهاية الثمانينيات (1980) دورات معمقة في التوجيه Sessions d'Orientation Approfondies (SOA)) بمدة 60 ساعة، ووحدات في التوجيه المعمق (Module d'Orientation Approfondie (MOA)) بحوالي 150 ساعة تقريبا (اثنا عشر ساعة لكل أسبوع وذلك مدة ثلاثة أشهر) إن هذه الخدمات لها نفس خصائص الكشوف، وتتبع أهدافا أخرى: إعادة الثقة بالذات، استرجاع عادة العلاقات الاجتماعية (Fouricquet, 1992)؛
- يمكن أن ترتكز على دعامات مقننة بشكل أو بآخر: إن الطرائق المستعملة، مثلا من قبل (SNCF)، حينما تنتهج الكشوف لمواجهة مشاكل تغيير المهنة، تنتظم حول

مستند من ثلاثين صفحة، يسمى بـ«الكشف الشخصي للتوجيه». ويوفر هـذا المستند جميع التعليمات التي من شأنها أن تساعد الفرد على تحليـل مسـاره المهـني، والعوامـل المحددة له، وتمكنه من التعرف على المكونات الأساسية لتشكيل مشروعه.

مع تبنيه لمنظور واسع في مقاربة موضوع الكشوفات، ميز سيلفي بـين ثلاثـة أنـواع مثالية مـن الكشـوفات، قـد تتقـارب فيهـا الكشـوفات الفعليـة بشـكل أو بـآخر (Sylvie Boursier, 1989):

- الكشوف المعيارية – الإدماجية: هدفها الأساسي هو التحقق مـن التطـابق بـين الفـرد وحاجاتٍ وجب تلبيتها. وهي كشوف لا يملك الفرد فيها سلطة القرار؛
- الكشف ذو التوجه الشخصي: يتمركـز حـول الفـرد ويتغيـى إبـراز دلالـة التجـارب المكتسبة ضمن منظور تطوري؛
- كشف «إدماج الفرد ضمن الحركية الاجتماعية »: في هـذا النـوع مـن الكشـوف، يـتم التركيز على تحديد وتقويم المكتسبات في بعدها الاجتماعي.

إن هذه الأنواع الثلاثة من الكشوف تمثل وضعيات الانتقاء والتوجيه والإدماج.

في حقل التوجيه المحدد على سبيل التخصيص، نميز غالبا بين نوعين مـن الكشـوف: «كشف التوجيه» و«كشف تحديد الموقع» (Michel, 1993).

يهدف كشف التوجيه إلى صياغة مشروع معين وتعميق استقلالية الفـرد، ويسـتدعي تقويما ذاتيا ويقترح خلق ظروف تمكن الفرد مـن تـبني منهجيـة محـددة. أمـا كشـف التموقـع بالنظر إلى معيار مرجعي ما، فقد يكون وصفيا أكثر ويستعمل إضافة إلى ذلك آليات للتقويم. إن كشف التوجيه يأخذ على الخصوص بعين الاعتبار ديناميـة الفـرد، في حـين يهـتم كشـف التموقع أساسا بالخصائص الثابتة عند الأفراد. إن هـذا التمييـز لا يظهـر في تصـور الكشـف المتضمن في قانون 1991، الذي يتبنى من هذا المنظور مقاربة مزدوجة، حيـث يـتم البحـث، كما ذكرت سندرا ميشال، على جلب حسنات المقاربتين.

بالمقابل قد يحسن اعتبار أنه لا يوجد «توجيه» من جهة، و«تحديد موقع» من جهة أخرى، بل أسلوبان في معالجة أسئلة التوجيه. إن هذا التعارض هو انعكاس في مجال الكشوف لتعارض ابستيمولوجي أساسي جدا في علم النفس. ويتمظهر هذا التعارض بتوترات بين مقاربات تثمن بقوة الذاتية وتضع ثقة واسعة للحدسيات الكلينيكية ومقاربات تثمن بقوة الوصف الموضوعي للسلوكات. فيمكن أن نجد ضمن الممارسات أشكالا مختلفة من الكشوف، يغيب فيها كل تقويم موضوعي مع خطورة سوء – تقدير وزن الحقائق، كما يمكن أن نلاحظ أشكالا من الكشوف لا تتجاوز في أحسن الأحوال تقويمات موضوعية مهمشة للجوانب التَّعْبَوية التي قد يتوفر عليها الكشف. ويبدو لنا جليا أن الممارسات الأكثر رصانة والأكثر حضورا، هي تلك الممارسات التي تهتم في الوقت ذاته بتقويم الفرد وبدينامية تطور حالته الراهنة وإمكاناته. بيد أن هذا المنظور يفترض اصطفائية ممنهجة قد تقود إلى استعمال لحظي لمقاربات بيوغرافية وتقنيات سيكوتقنية.

ويقود هذا النقاش إلى التساؤل حول العلاقة بين الاختبار السيكولوجي السالف، الذي كان بمثابة الحد الأقصى من كشف الموقعة، والكشوف الحالية. إن الفئات المستهدفة من هذين المظهرين للتدخل هي مختلفة، كما أن الأهداف المتبعة غير مماثلة. في الحالة الأولى، يتعلق الأمر بمراهقين متمدرسين، تتراوح أعمارهم بين 13 و14سنة، ومقبلين على التكوين المهني. أما الفئة المعنية في الحالة الثانية؛ فتتشكل من مراهقين أكثر تقدما في السن أو من راشدين شباب، خرجوا من النظام المدرسي للبحث عن اندماج مهني أو راشدين قد انخرطوا في الحياة المهنية وعليهم مجابهة مشاكل الحراك المهني. إن هذه المقارنة لا يمكن أن تتناول إلا تصورا ضمنيا في التوجيه للنوعين معا من الممارسات. كما يتضح بأن الكشف يولي أهمية كبيرة لنشاط الفرد ويهدف استثارته بالعمل على إرساء تفكير يمكن أن يقود إلى مشاريع. في هذا الاتجاه تسجل الكشوف تجاوزا للمنظور السيكوتقني الكلاسيكي.

وكيفما كانت المنهجية المتبناة، فإن الكشوف تستدعي قاعدة من التقنيات السيكولوجية (انظر Blanchard et al., 1989; Aubert et A., 1990; Blanchard, 1999):

- المقابلة: وهي بكل تأكيد التقنية ذات الامتياز الأولي، وهي غالبا شبه – موجهة؛
- التقنيات الجماعية؛
- تقنيات المقاربة البيوغرافية؛
- الروائز المعرفية والشخصية؛
- اختيارات تقويم الكفايات: التي تستدعي الملاحظة بوسط العمل أو في وضعيات تمثل العمل، وقد يتعلق الأمر باستمارات؛
- استمارات الاهتمامات؛
- الأدوات المعلومياتية.

على الرغم من كون تطورات كشوف الكفايات ليست كما تخيله وتمناه روادها، فإنها أصبحت الشكل الأكثر انتشارا في توجيه الراشدين.

2- 3 إثبات صلاحية المكتسبات:

يرغب العديد من الراشدين الذين اكتسبوا تأهيلهم داخل المقاولة في الاعتراف به خارج المقاولة على غرار التأهيل المكتسب بالتكوين الأولي، أي أن تتوج تجربتهم بشهادة. ويقترح آخرون، العودة إلى الدراسات العامة أو المهنية، ويعتبرون بأن الكفايات المكتسبة خلال النشاط المهني، بل حتى نشاطهم غير المهني، سواء الاجتماعي أو الخاص، ينبغي أن يمنحهم على الأقل جزءا من الشهادة المستهدفة أو كذلك إعفاؤهم من بعض المتطلبات الأولية، ويتقبل مديرو أنظمة التكوين هذه المطالب، إذ يهمهم ضمن منظور العقلنة، خفض كلفة المنهاج وتقليص مدته وتحفيز المتعلمين المحبطين بالجهود المفرطة التي يطالبون بها، وفردنة مسار التكوين. من جهة أخرى، هناك اتجاه يميل إلى اعتبار العمل، ليس فقط كتطبيق لمعارف مكتسبة سابقا، بل أيضا مناسبة للتعلم، وبأن له قيمة تكوينية. ضمن هذه الشروط، نرى أنه من المستحسن ومن العدل اعتبار التجارب المكتسبة خلال الحياة المهنية في منح الشهادة (Aubert et Gilbert, 1994; Liétard, 1997).

مؤكد، أن هناك دائما ممارسات لإثبات صلاحية المكتسبات على الخصوص في القطاعات غير المغطاة بشواهد، بل والأقل تنظيما، والتي ظلت مهمشة. هناك عدة نصوص قانونية، على الخصوص قانون 20 يوليوز 1992، وضعت قواعد من أجل إثبات هذه الصلاحية بجعلها أكثر تداولا. ويشير هذا القانون الذي يشمل الشواهد التي تسلمها وزارات التربية الوطنية والفلاحة بأنه «بإمكان كل شخص زاول لمدة خمس سنوات نشاطا مهنيا له صلة بموضوع ملتمسه أن يطلب إثبات صلاحية مكتسباته المهنية واعتبارها لتزكية جزء من المعارف والاستعدادات المتطلبة للحصول على شهادة...». فعلى «الطالب» أن يبرهن على معارفه أو كفاياته المكتسبة. وعليه كذلك أن يعد ملفا يعزز به طلبه. ويتم فحص الملف من قبل لجنة للتحكيم التي قد تقبل كليا أو جزئيا المكتسبات كما يمكن أن ترفضها.

وينبغي التمييز بين عملية إثبات صلاحية المكتسبات عن الاعتراف بالمكتسبات. فالاعتراف بالمكتسبات يشير إلى جميع تدابير الإقرار بالمكتسبات، ومنها كشوف الكفايات التي قد تمنحها الدولة، ولجان المصادقة الرسمية، أو اللجان الثنائية للشعب المهنية، سواء على مستوى إثبات الصلاحية أو الاعتراف بالمكتسبات. وهناك مكونان لا يفترقان: مكون شخصي ومكون الإثبات الاجتماعي. وتعد ممارسات إثبات صلاحية المكتسبات ممارسات في صميم التوجيه غير منحصرة في توزيع أو رفض المعادلات، بل تتجاوز ذلك لتساعد على تحديد وتحقيق مسار للتكوين.

كما يفترض منهج إثبات صلاحية المكتسبات المطابقة بين المعارف والكفايات المكتسبة من خلال التجربة المهنية والمعارف والكفايات (المتطلبة) في المباريات الاختبارية. إن هذه المطابقة ليست بالأمر الهين: ذلك لأن العديد من المكتسبات التي تمت خلال التمرس ليس لها نظير في المناهج الأكاديمية، وهو الحال على الخصوص بالنسبة للمعارف التطبيقية، التي تشير إلى أوصاف وعادات وطرائق آلية، وكيفيات النظر إلى المهام الواجب إنجازها. ومن المعروف، إن صح التعبير، أنها لا تلقن، كما أن العديد من المعارف الملقنة غالبا نظرية وليست لها تطبيقات مباشرة في مزاولة مهنة ما. غير أنها تحظى بقيمة تكوينية عامة. إن عملية إثبات صلاحية المكتسبات، إذا لم تكن مجرد مقايضة حيث تقابل معارف نظرية بتجربة عملية، ينبغي أن تركز على منطقة التغطية بين البرامج الممأسة والتجربة الميدانية.

بيد أن منطقة التغطية هاته، ليست سهلة التحديد لأن منطق الفعل يبنين المعارف وفق طرائق مغايرة لمنطق التعليم.

> **«إن طبيعة المعارف التي يتم تعبئتها في وضعية العمل، أو المفاهيم اليومية المفعمة بمعنى التجربة المهنية، تختلف عن المعارف المكتسبة أثناء التكوين، أو المفاهيم العلمية. كما أن الربط بين هاتين الدائرتين من المعارف هو مسعى يعتبر فيه نشاط الفرد حاسما» (Clot et al., 1999, p. 15).**

في التكوينات المُمَأسَسَة نجد أن المعارف متاحة للتقويم، وهناك تطابق بين طرائق التعلم وطرائق التقويم. غير أن الأمر ليس كذلك بالنسبة للمعارف المكتسبة من خلال التجربة. فحتى يستطيع إثبات مكتسباته، على المترشح أن يعيد بناء تمثل نشاطه، ومن أجل حسن القيام بمهمة كهاته، يحتاج للمساعدة. ولذلك تم إحداث مصالح إثبات صلاحية المكتسبات المهنية. إن هذه المساندة ضرورية، وكما كتب إيفس كلو، فإن «حقيقة التجربة تنفلت [...] عن من يمتلكها». حيث يميل الفرد إلى تقليص نشاطه إلى ما كان مقررا لإنجاز المهمة، ويتجاهل مظهرا واقع قائم الذات، «النشاطات المعلقة والممنوعة، أو بالعكس المنقولة». إن الفرد لا يستطيع التعرف عليها إلا من خلال وساطة معينة، أي أن يعرض شفويا نشاطه على طرف آخر. لكن هذه الصياغة الشفوية للتجربة ستغير من طبيعتها: «بتحويلها إلى لغة، يعاد تنظيم الكفايات فتتغير» (Clot et al., 1999, p. 31). ثم تنسلخ عن سياقاتها، فتصبح مجردة، وبالتالي قابلة للنقل. نرى إذا أهمية عمل المصاحبة، الذي لا يتغيى فقط إيضاح التجربة، بل ينبغي أن يتيح تطور الفرد. وأن يصير «عملا للصياغة التعاونية»، وفيما يلي نقدم كيف يصف «مرافق» «عمل المرافقة».

> **«يساعد المرافقون المترشح على وصف نشاط عمله بكلمات. ينصتون ويتيحون الوصف. يساعدون المترشح على تقديم المعلومات الأكثر نجاعة لدعم طلبه في الإعفاء، وعلى تجاوز العمل المنصوص لوصف العمل**

الحقيقي، وعلى اتخاذ موقع بالنظر إلى التمثلات التي يحملها عن عمله، وعلى تحديد طرائق واستراتيجيات، وعلى إبراز المهمات والأنشطة الأكثر دلالة» (in Clot et al., 1999, p. 13).

فلا مناص من المرافقة للحكم على مدى التطابق بين التجربة المكتسبة وشروط الشواهد. إن شكل إثبات صلاحية المكتسبات الذي ذكرناه منذ قليل هو الأكثر انتشارا، ولكنه ليس الأوحد. (انظر Kirsch et Savoyant, 1999).

ويمكن تعويض ملف طلب إثبات الصلاحية بـ«حقيبة الكفايات». وتتشكل هذه الأخيرة من جملة من الأوراق التي تثبت بعض الكفايات المكتسبة (Auber, 1992). وحينما يتعلق الأمر بالتحقق مما إذا كان "الملتمِس" يتحكم في بعض المعارف – العلمية، يمكن أن نلجأ إلى معاينة مباشرة لنشاطه في وضع عمله الحقيقي أو الممثل. يتعلق الأمر باختبار مهني يعتمد منهجا في الملاحظة شديد الصرامة. وإذا كنا نرغب في التحقق فيما إذا كان "الملتمس" يتوفر على بعض المعارف النظرية، يمكن إخضاعه لاختبارات كتابية أو شفهية أو أيضا لاختبارات من نوع اختيار من متعدد QCM. وعند الاقتضاء بواسطة الحاسوب.

إن ممارسات إثبات صلاحية المكتسبات تَعِدُ بتطور كبير. بيد أنها ما تزال لغاية الآن محدودة، فحوالي عشرين ألف فرد فقط يحظون سنويا بالإمكانات التي أتاحها قانون 1992، في حين أن 40 ٪ من الساكنة النشطة لا تتجاوز المستوى الخامس من التأهيل. إن عملية إثبات صلاحية المكتسبات تواجه مقاومات قوية قد تقود إلى زعزعة أنظمة التكوين الأولي والتكوين المستمر. وتحث كذلك عملية إثبات صلاحية المكتسبات على الانكباب على طبيعة العمل من أجل أن يصبح نشاطا تكوينيا بامتياز.

3- التربية على التوجيه

يتعلق الاختبار السيكولوجي في التوجيه بتصور ينعت بالتشخيصي والتنبؤي: الملاحظة من أجل الإرشاد. إن معظم الممارسات الحالية، كما رأينا منذ قليل فيما يخص

الكشوف، تنهل من تصور للتوجيه يراد له أن يكون تربويا: يقترح مرافقة الفرد وتيسير تطوره الشخصي. لقد انبثقت عن هذا التصور ممارسات خاصة، تطورت أولا لدى المراهقين المتمدرسين ثم بعد ذلك لدى الراشدين. إن جل هذه الممارسات تستهدف فئات معينة وقد تنتهي بكشف. سوف نتفحص أولا المتقدم من هذه الطرق، ونذكّر بالسياق الذي ظهرت فيه، بعد ذلك سنحدد الدور الهام الذي لعبته إحداها في انتشار أطروحات التربية على التوجيه، وهي تنشيط التطور الامتهاني والشخصي: (l'Activation du Développement Vocationnnel et Personnel (ADVP))، وفي الختام سوف نعاين القواسم المشتركة بين طرق التربية على التوجيه وما يميز بينها.

3- 1 طرق حديثة التطور

3-1-1 الإنجازات الأولى:

لقد عرفت طرق التربية على التوجيه (Zerwetz et Blanchard, 1999) منذ بداية مأسسة المساعدة على التوجيه تطورا ملحوظا، خاصة مع ظهور جسم مهني، وضمن إطار التفكير المنظومي لظواهر التوجيه وحول الطرق الممكن استعمالها. لقد كان الاهتمام ينصب على إعداد الشباب لتوجيههم؛ فكان الأمر يتعلق أساسا بالتلاميذ الذين أنهوا تمدرسهم الابتدائي ويرغبون في الانخراط في تكوينات العمال أو المستخذمين. لقد ظهرت هذه الانشغالات التربوية على الخصوص في كتاب "فرانك بارسنز"، المنشورة سنة 1909 الذي أشرنا إليه من ذي قبل. لقد تجلت التربية على التوجيه حينئذ بتقديم معلومات حول المهن ومزاوليها وحث الشاب على أن يعرف نفسه بشكل أفضل بإفادته باستمارات، ومن خلال انخراطه في نشاطات متنوعة تقترح عليه. ويحث كذلك الشاب على الأخذ بعين الاعتبار التجربة التي عاشها في الأشغال اليدوية الملقنة بالمدرسة، أو للذين يترددون عليها بأقسام التمرس الأولي، من أجل تقدير أذواقه واستعداداته. أحيانا، وهو الحال كذلك عند "بارسنز" تقترح التربية على التوجيه تمارين تستهدف إتاحة استعمال وظائف معرفية، بيد أن هذه الأشكال الأولى في التربية على التوجيه لم تعرف تطورا هاما. ذلك لأنه منذ سنوات

الثلاثينيات (1930)، فرض بسرعة تصور للتوجيه يركز أساسا على تشخيص الاستعدادات بواسطة الاختبارات السيكوتقنية. فاتجه التفكير أكثر إلى البحث عن تطوير طرائق لرصد الاسعدادات بدل تحليل الوسائط التي تتيح سيرورة تكوين التفضيلات والاختيارات المهنية (انظر Huteau et lautrey, 1978)، غير أنه علينا أن نسجل بأنه انطلاقا من الثلاثينيات، مع إحداث المكتب الجامعي للإحصاء (BUS) (Bureau Universitaire de la Stastistique)، تطورت أشكال للمساعدة على التوجيه، يمكن أن نعتبرها تربوية، تهم تلاميذ التعليم الثانوي والطلبة، وتركز أساسا على المعلومة. ويتوفر هذا المكتب على مراكز جهوية معززة بموثقين، كما كان يُكَلّف «أساتذة منتدبون» بالعمل بهذه المؤسسات. ولقد تم إصلاحه سنة 1970، لكي يصبح المكتب الوطني للإعلام حول الدراسات والمهن (**ONISEP**): (**Office National d'Information Sur les Etudes et les Professions**) (Danvers, 1990).

عند بداية الخمسينيات قدم أنطوان ليون" ((1921- 1998) Antoine Leon)، مع عدة باحثين بالـ INETOP، بديلا ذا مصداقية في الممارسة السيكوتقنية. لقد اقترح هؤلاء المؤلفون طريقة ديداكتيكية حقيقية في الإعلام المهني تستهدف تلاميذ نهاية المدرسة الابتدائية (انظر (Bacquet et al., 1957)). حيث افترض في المعلومة الموفرة أن تتيح للتلاميذ صياغة اختيارات مفكرٍ فيها بعمق أكبر. وفيما يلي نوضح كيف يقدم أنطوان ليون أهداف هذه الطرائق:

> **«يتجلى تدخلنا في جعل المراهقين يشاركون بفعالية في صياغة مشاريعهم، وإخبارهم وإنماء وعيهم بأنهم باستطاعتهم توسيع آفاقهم المهنية واختيار مهنتهم بشكل أكثر تبصرا وتحفزا» (Leon, 1957, p. 55).**

لقد كان لمقترحات ليون تأثير ضئيل، ولم تتطور طرائق التربية على التوجيه باقتفاء آثارها. وذلك لكون الطرائق المقترحة من قبل ليون هي طرائق للإعلام المهني وليس إلا، ولعل هذا يفسر من دون شك الفشل النسبي لهذه المقاربة. ولفهم ذلك، علينا أن نرجع أيضا

إلى سياقها الاجتماعي، حيث كان توجيه الأفراد موضوع الاهتمام توجيها لحظيا يتجلى في اختيار مهنة بعد تكوين أولي عام. بيد أن التوجيه اللحظي يمكن أيضا أن يُعدَّ له بعناية، لكنه لن يبلغ نتائج التوجيه المستمر، الذي يفرض دورات للاختيار ولتطور الطرائق التربوية.

3-1-2 التطورات الحديثة

يمكن تحديد بداية التطور الحقيقي للتربية على التوجيه خلال السبعينيات (1970) مع الانتشار الواسع بفرنسا لطرائق صاغها جامعيون من كيبك، ويتعلق الأمر بطريقة تنشيط الميولات المهنيةADVP، انطلاقا من أطروحات دونالد سوبير على الخصوص (انظر الفصل 3). بالموازاة مع هذا أخذ دانييل بمرتان وجاك لوكريس، من 1970 إلى 1980، وكلاهما آنذاك مستشار في التوجيه بمدينة (Caen)، في العمل على تجريب العديد من الوضعيات البيداغوجية من أجل مواكبة تطور تلاميذ الإعدادي والشباب أثناء اندماجهم. وباستلهام من أطروحات والون (wallon)، بحث بمرتان ولوكريس (Pémartin et Legrès, 1988) على إيجاد أساس نظري لممارساتهما وللملاحظات التي أتاحتها. فبدت لهما الصراعات (النفسية) وكأنها المحرك الأساسي للتطور الامتهاني، فوصفوا هذا الأخير كسلسلة من التناوبات الوظيفية بين مراحل بناء الشخصية وفترات إرساء العلاقات بالخارج.

إن العديد من العوامل المتقاربة تفسر ظهور وتعاظم تطور هذه التصورات الجديدة في التوجيه. إن أزمة النموذج السيكوتقني التي غدت تتفاقم يوما بعد يوم، حيث يزداد الاقتناع بأن هذا النموذج أقل ثباتا باعتراف أنصاره: يتنامى الوعي بنسبية ثبات الاستعدادات وبالمسافة الفاصلة بين الاستعدادات التي تقومها الروائز والاستعدادات التي تتطلبها التكوينات والمهن، وبالتطور المتسارع الذي تعرفه التأهيلات المهنية. في الوقت ذاته أدى تطور الأفكار في علم النفس، مع انتشار الرؤى المعرفية (Piaget) والإنسانية (Rogers)، إلى تعميم صورة الفرد الفاعل والمستقل عوض صورة الفرد السلبي والمتفاعل كما كان الشأن في الممارسة السيكوتقنية.

بيد أن عوامل التطور الأكثر أهمية على الأرجح، هي العوامل الاجتماعية التي ذكرناها في الفصل(1). وتتعلق أساسا بالمدرسة وبالشغل وبالقيم. لقد قاد التفجر المدرسي، الذي انطلق مع بداية الخمسينيات، إلى تعميم التمدرس بالسلك الأول من التعليم الثانوي. في إطار تعليم منظم على شعب أولا، ثم في إطار تعليم أكثر انسجاما ثانية، وذلك مع تنظيم هيكلة أسلاك التعليم التي كانت مستقلة بشكل واسع جدا، ومع تنامي وزن المعايير الدراسية في التوجيه التي واكبتها، حيث أصبحت الانشغالات المتعلقة بالتوجيه حاضرة بقوة سواء عند الأساتذة أو عند التلاميذ. ضمن هذه الشروط، يعتقد بأن قرارات التوجيه ينبغي أن تعد على مكث، وأن مسألة مرافقة للتلاميذ باتت أمرا ضروريا، سيما مع أزمة التشغيل التي ظهر تأثيرها الملموس منذ وسط السبعينيات، وعرفت التفاقم الذي نعلمه، والذي يمس على الخصوص الشباب. لقد تمت زعزعة النموذج التقليدي في التوجيه من جديد. كما عرف رجة مع التطور الهائل والمتسارع لظواهر الحركية المهنية (اختفاء مهن، وظهور مهن أخرى، تغيير في طبيعة وفي شروط مزاولة العديد من النشاطات المهنية). لقد بدا المستقبل أقل توقعا، ومن ثم أصبحت التنبؤات غير مؤكدة. وبدا مستحسنا أن يأخذ جوهر «المساعدة على التوجيه» مظهر نشاط للمرافقة. وأخيرا، تميز التطور الاجتماعي بتطور في قيم تجعل القيم المتعلقة بالفرد في الواجهة، وتشجع استقلاليته وتفتحه. بيد أن هذه القيم هي بالتحديد ما تدعو طرائق التربية على التوجيه للاهتمام بها وإغنائها.

إن طرائق التربية على التوجيه التي ظهرت منذ سنوات السبعينيات (1970)، على عكس سابقاتها، لا تنحصر ألبتة في توفير المعلومة حول الدراسات والمهن، بل تتجاوز ذلك لتتضمن البعد السيكولوجي، إذ تتغيى تمكين الفرد من معرفة ذاته بشكل أفضل. كما تقترح أيضا تطوير سلسلة من الكفايات والمواقف الضرورية في صياغة مقاصد المستقبل. وأخيرا، تقترح كذلك طرائق التربية على التوجيه إتاحة انخراط الفرد ضمن سيرورة التوجيه، حيث ينتظر منها تأثيرات إيجابية على الدافعية الدراسية وفي تقليص اللامساواة على مستوى التوجيه، لذلك تم تحديد هذه الأهداف ضمن إطار إنساني مجرد.

لقد غدت التربية على التوجيه، حاليا بفرنسا، منتشرة بشكل واسع جدا على مستوى الإعدادي وهي في طور المأسسة على مستوى الثانوي. منذ 1985، أشارت البرامج والتعليمات الخاصة بالإعداديات، بأنه أصبح ضروري أن يتم «إعداد التلاميذ للقيام باختيارات مسؤولة ومستقلة... ». أما القانون التوجيهي لسنة 1989 فيؤكد على ضرورة صياغة مشروع دراسي ومهني للشباب. وخلال سنة 1995، تم تحديد أهداف وطنية بالنسبة للإعداديات: «[...] ويتم قيادة تلاميذ الإعدادي من أجل تمكينهم من بناء اختياراتهم في التكوين الأولية بشكل تدريجي. ومن ثم فهناك مجال لمساعدتهم حتى يستعدوا لذلك أفضل استعداد. بيد أن عملية الإعداد تفترض سيرورة تربوية مشخصنة...».

نشير إلى أن الأعمال المناسبة ينبغي أن تتجاوز مجرد توزيع المعلومة (Grosbras, 1998). أما على مستوى الراشدين، فإن التوجيه التربوي لم يقتحم فقط ممارسات الكشف، كما ذكرنا من قبل، بل فتح المجال لتكوينات على التوجيه طويلة المدى (Boursier, 1989). وهذه الأخيرة تجري عادة بأكبر مؤسسات التكوين وتتوجه إلى جمهور يتبع تكوينات أولية، أو تكميلية لإعادة التأهيل، وللتحفيز من جديد أو من أجل الدخول اللاحق في تكوينات مؤهّلة.

3- 2 تنشيط التطور الامتهاني والشخصي

هناك حاليا عدة طرائق في التربية على التوجيه (ستة عشرة منها قدمت في كتاب (Boy, 1999)، من بينها: برنامج تنشيط التطور الامتهاني والشخصي، الذي وضعه دونيز بيلتييه وجيل نوازوه وشارل بيجولد، عند بداية السبعينيات (1970)، والذي يحتل مكانة خاصة (Pelletier et al., 1974). إنها أول طريقة منظومية تم نشرها بفرنسا. لقد كان هذا البرنامج،المدعم بمجموعات غيورة، بمثابة قاطرة لتطور التربية على التوجيه، إلا أنه قد يقع الخلط أحيانا بين حركة التربية على التوجيه وبرنامج تنشيط التطور الامتهاني والشخصي (ADVP) الذي يعتبر مجرد تمظهر لهذه الحركة. لقد أعاد مبتكرو طرائق أخرى تناول الوضعيات البيداغوجية لبرنامج (ADVP). بعض هذه الطرائق تقع مباشرة وبجلاء

على امتدادها، وهو الحال مثلا لطريقة «تربية الاختيارات» الموجهة لتلاميذ الإعدادي والثانوي وطريقة «chemin faisant»، التي تهم الراشدين (هاتان الطريقتان مقدمتان في المؤطر 4.2).

المؤطر 4.2
طريقتان في التربية على التوجيه تنهلان من برنامج ADVP ((انظر (Boy, 1999))
*** التربية على الاختيارات (Pellerano et al., 1988)**
تهم هذه الطريقة تلاميذ الإعدادي، من الفصل السادس إلى الفصل الثالث، وتتغيى الأهداف التالية: - مساعدة تلاميذ الفصل الثالث على القيام باختياراتهم في التوجيه، انطلاقا من عمل يبدأ منذ الفصل السادس؛ - تطوير القدرة على التوجيه طوال الحياة الدراسية والمهنية والشخصية؛ - تشكيل نموذج للتربية السيكولوجية يستطيع جعل الفرد متحملا لذاته؛ - إتاحة النجاح الدراسي في جميع أبعاده، عبر تطوير وتعزيز الدافعية الدراسية؛ - منح الآباء فرصة أن يَصيروا فاعلين ومشاركين حقيقيين للنظام التربوي. ويتوفر كل تلميذ بكل سنة على «دفتر للتلميذ»، من 80 إلى 130 صفحة حسب المستويات) يتضمن دعامات التمارين، ويتيح تسجيل نتائج الاستقصاءات، ويشير كذلك إلى المفاهيم الأساسية التي تتناولها التمارين. ويتوفر المنشط على «دليل للمنشط» (من 130 إلى 170 صفحة، لكل سنة من البرنامج. إن هذا الدليل الذي تم إدخاله على الطريقة، يشير إلى الأهداف المتبعة بالنسبة لكل جلسة، ويقدم تعليمات تطبيقية دقيقة. كما يتوفر كل من التلميذ والمنشط على فهرست من المهن، حيث وصفت 600 مهنة بعبارات النشاطات وبعبارات الاستعدادات المراد تطويرها. وهناك ثلاثة مفاتيح تسهل ولوج هذا الفهرست.

إن البرامج السنوية الأربعة، المبنينة وفق حلقة الـ ADVP، تشكل كلا مفصلا في وحدات موضوعاتية (من 3 إلى 5 سنوات لكل سنة) تجمع عامة من 2 إلى 4 حصص من 55 دقيقة. من الممكن إلغاء بعض الحصص، لكن ينبغي المحافظة على ترتيبها. ويتناول برنامج الفصل السادس (12 حصة) والفصل الخامس (15 حصة)، جلها حول الاكتشاف، أما الفصل الرابع (15 حصة) فهو مكرس للبلورة، أما الفصل الثالث (14 حصة) فهو مكرس للتخصيص، وأما الإنجاز فيتجلى في إعادة اختيار القرار المتخذ بحسب معايير تم إبرازها سلفا، كما يتم توقع انعكاساته. وفيما يلي نقدم عناوين الحصص لبرنامج الفصل الثالث على سبيل المثال:

- مقدمة:
- الوحدة 1: مؤثرات، معتقدات، تمثلات.
  - النمو، أي نمو؟
  - هل سيختفي العمل؟
  - خلف مرآة الأفكار المتلقاة.
- الوحدة 2: تعلم الاستعلام
  - المعلومة، يا له من سؤال؟
  - الشق الذي يبين الفرق
  - الاستعلام بالاستعلام
- الوحدة 3: القيم ومعرفة الذات
  - مشاهد، وأدوار وقيم
  - أي قيمة للعمل؟
  - أحلام المستقبل ومنتظرات الأقارب
- الوحدة 4: قرارات واستراتيجيات
  - حياتي مرتهنة بخطوة واحدة
  - حذار من المسارات الواهية
  - التربية على الاختيارات، إلى اللقاء!

وتجري كل حصة الطريقة بنفسها، تبتدأ بمراجعة للحصة الماضية، وتتضمن تمرينا («التجربة» في اصطلاح برنامج الـ ADVP) واستغلاله («معنى التجربة» و تختم بكشف. كما يحدد موضوع الحصة، الذي سيتم تناوله بالتمرين. وخلال المناقشة الجماعية، يمكن للتمرين أن يتم بدعامة شفوية أو باستعمال أدوات يعدها المنشط أو من إعداد التلاميذ. ينجز ضمن مجموعات صغيرة، ثم يتم الانتقال إلى مجموعة أكبر لمناقشة الأجوبة المقدمة من هؤلاء أو هؤلاء. ويتدخل المنشط بفاعلية لمساعدة التلاميذ على التعبير عن انفعالاتهم وتحليلها. يحث التلميذ على مقابلة منظوره بوجهات نظر باقي التلاميذ، والآباء والأساتذة، ويستدعى لتحرير صفحة أو صفحتين من أجل تفسير ما اكتشفه واستشعره، وكيف حصل له التغيير.

* / Chemin faisant (Mouillet et More, 1977)

تتوجه هذه الطريقة إلى الشباب الخارجين من النظام المدرسي بحثا عن إدماج مهني والراشدين الراغبين في تغيير المهنة أو الباحثين عن شغل. إنها تعالج سيرورة التوجيه برمتها، بدءا من تحديد المشكل إلى وضع استراتيجية لتحقيق المشروع.

وتنقسم الطريقة إلى ستة أجزاء يمثل كل منها هدفا كبيرا:

- تقديم (3 جلسات): إعداد الدورة.
- تحديد هدف ووسائل لتحقيقه (4 جلسات): تمكين المتدرب من إيضاح وضعيته، وفهم طريقة تحديد هامش الفعل الذي يتوفرعليه؛
- الكشف الشخصي والمهني (11 جلسة): أن يحدد أذواقه وقيمه واهتماماته وشخصيته ومعارفه، وأن يكتشف المهن وشروط العمل؛
- ترجمة المهن بأهداف (4 جلسات): البحث عن مهن مناسبة وفق الكشف؛
- إثبات صلاحية المكتسبات – اتخاذ قرار (6 جلسات): مواجهة رغباته وتمثلاته بواقع عالم الشغل من أجل تحديد الاختيار؛
- خطة عمل وعوائق للتجاوز (5 جلسات): تخطيط المراحل الضرورية لتحقيق مشروعاته، معرفة كيفية توقع الصعوبات وتحديد الاستراتيجيات.

ويمكن للمنشط أن يستعمل برنامجا معدا من ذي قبل على 16 جلسة (25 ساعة) أو أن يبني بنفسه برنامجه بالاقتباس من الجلسات الثلاثة والثلاثين الممكنة.
تُنَاوِبُ الطريقة بين لحظات جماعية ولحظات فردية في التفكير. ويتلخص هدفها في تمثيل التعبير والتواصل ومقابلة وجهات النظر من أجل إثراء معارف المشاركين إثراء بذاتهم وبالعالم المحيط. ويمكن أن نلاحظ بسهولة أن مبادئ التنشيط تجاور مبادئ طريقة التربية على الاختيار.

3-2-1 الأسس النظرية والتمارين المقترحة

يقترح برنامج ADVP توجيه «التطور الامتهاني» للفرد، وتعبئة إمكاناته المعرفية والوجدانية اللازمة للقيام بالمهام التطورية (Pelletier et al., 1974, p.3-4).

إن هذه الطريقة مستوحاة في الوقت ذاته من السيكولوجية التطورية لسوبير (انظر الفصل 3) ومن السيكولوجية المعرفية لكيلفورد، ومن الظاهراتية كما تتمظهر على الخصوص في السيكولوجية الإنسانية لروجرز. إن المهام التطورية التي يواجهها الفرد وتشكل «الدورة الامتهانية» («Séquence vocationnelle»)، هي أربعة:

- الاكتشاف Exploration: اختبار مجمل الإمكانات، والبحث النشط عن المعلومات حول الذات وحول العالم؛
- البلورة Cristallisation: ترتيب وبنينة المعلومات المجمعة خلال مرحلة الاكتشاف؛
- التخصيص Spécification: (نقترب من القرار، ويتم دمج مختلف العوامل المعتبرة؛
- الإنجاز Réalisation: خلال هذه المرحلة، ينكب الفرد على الإنجاز الفعلي لما تم استشرافه في السابق.

وقد يحدث أحيانا أن تربط كل مرحلة من هذه المراحل بسن أو بمستوى دراسي معين. غير أن هذا المنظور، إذا كان يتيح بنينة جيدة للتدخلات، فإنه لا يخلو من انتقاد: ذلك لأن التطور الامتهاني ليس خطيا ولا يحصل بالوثيرة نفسها عند جميع الأفراد، خاصة حينما يحدث ضمن أنظمة للتكوين منظمة في شعب تراتبية. وإذا كان التلميذ المتعثر بالفصل الثالث

غالبا ما يواجه اختيارات مهنية ضمن موقع يحتم عليه «الإنجاز»، فإنه من الوجاهة أن نعتبر الفترات الأربعة في الدورة كأربع مراحل لسيرورة حل المشاكل.

تتصل كل فترة من الدورة بسيرورات معرفية خاصة، وصفها كيلفورد، وتهدف التمارين المقترحة إلى إتاحتها، سواء انطلاقا من محتويات متعلقة بالتوجيه المهني، أو بأي محتويات أخرى (انظر: (Pelletier, 1984)

- يناسب الاكتشاف التفكير التباعدي pensée divergente: فبعض التمارين تتغيى إتاحة الانفتاح، وإنتاج العديد من الإجابات بمغايرة تقويمها: تخيُّل جميع الأسئلة الممكنة لشئ ما...، وتهدف تمارين أخرى اتباع مقاربات غير متسقة ظاهريا: انتاج مقارنات، وتشابهات analogies، ومفارقات paradoxes...؛
- يناسب البلورة التفكير التصوري أو الإبداعي pensée conceptuelle ou créatrice. فبعض التمارين تستهدف إتاحة التصنيف: تجميع مكونات مهنية على أساس تشابهاتها، وتصنيفات وفق معايير واحدة أو متعددة... بينما تتناول أخرى البحث عن الثوابت: تطبيق علاقات، تغيير موضعها، الربط بين ظواهر في إطار فرضيات... كما تشجع أخرى على التجريد واكتشاف سبب حادث ما بطرح أقل قدر ممكن من الأسئلة، والتلخيص...
- يناسب التخصيص التفكير التقويمي pensée évaluative ، الذي يتيح المقارنة والاختيار. إن التمارين المخصصة لاستثارة هذا الشكل من التفكير، تمكن من مقابلة معلومات، وتفريعها إلى ثنائيات وترتيبها وموازنتها ومجابهتها؛
- يناسب الإنجاز التفكير الاستنباطي pensée implicative، الذي يتيح استخلاص نتائج عملية لتفضيل بعض الخيارات. تحث التمارين على الاستنباط والتعميم والأجرأة والتخطيط...

إن لبرنامج (ADVP) بعدا ظاهراتيا كذلك يتصل ببعده المعرفي. إن تنشيط التطور لا يقتضي فقط تجارب لمعالجتها معرفيا (مبدأ الاستكشاف)، بل أيضا تجارب محكية يعيشها الفرد (مبدأ التجريب). كما ينبغي دمج المبدأين.

في التجارب المحكية التي تعتبر مصدر الانخراط الشخصي، نهتم أقل بالمحتويات الرمزية والسيميائية، ونهتم أكثر بالمحتويات الذاتية والانفعالية المعيشة. ومن أجل إفهام ماهية التجربة، يقترح دونيز بيلتييه على كل فرد أن يرجع على الخصوص إلى لحظة قوية كان قد مر بها:

«تنتج التجربة القوية شعورا بالتوحد، وبحضور كلي لما يقع، فإذا بالفرد غير مجزء، وغير منفصل عما يفكر فيه ويستشعره، إنه يعيش مشاركة كلية، وهذا يحدث خارج إطار الزمن... سواء كان الفرد في حالة اطمئنان أو كان في وضعية خطر. إنه يعيش التجربة وكأنه مستغرق كليا بالحدث... في هذه اللحظات الخاصة، تلتقي التجربة واستيعابها بشكل وثيق إلى درجة أنه غير ملزم باللجوء إلى تفكير يُعْلِمُهُ بما يحدث» (1984, p. 10).

بحسب المنظور الظاهراتي، يحصل التطور بالبحث عن المرور بمثل هذه التجارب. ومن أجل «مركزة الفرد على معطيات وجودية»، تم اقتراح العديد من الوضعيات (انظر: Pelletier, 1984). يمكن أن نحث الفرد على استرجاع الانطباعات الأولى وإلقاء نظرة جديدة للعالم المحيط: وصف منزله، اكتشاف ما هو عجيب في اختراع القلم الحبر. واتخاذ مطلات قصد نظرة مغايرة للزقاق الذي يقطن به... يمكن أيضا أن ندعوه إلى التماهي بالشيء المدروس (التماهي التقمصي) (identification empathique): التماهي بجذور شجرة وهي تصادف حاجزا خاصا. واستشعار اللحظة الطبيعية الهلامية لـــ أميبة / متمورة وتحركاتها الخدَّاعة. أوأن يصير غبارا في حقل كهربي ساكن... ويمكن أيضا استعمال تقنية لعب الأدوار.

3-2-2 تطور الممارسات:

لقد ابتعدت الممارسات المعتمدة في البرنامج (ADVP) عن المنظورات الأولية في نقطتين: اختيار الوضعيات وكيفية تصور التجربة الظاهراتية. لقد تناولت العديد من التمارين، كما رأينا، محتويات تافهة. حيث يتم الانطلاق من مبدأ أن المهارات المعرفية المكتسبة أثناء هذه التمارين هي من العمومية ما يجعلها تنتقل بسهولة إلى أي نوع من أنواع المحتويات، وعلى الخصوص المحتويات المتعلقة بالتوجيه. ضمن هذا المنظور، يمكن جدا أن نعتبر أن استثارة تفكير التلاميذ حول وسائل التكيف في وضعية غرق السفينة، أو دعوتهم لتخيل تدخلات خاصة لتحسين قدرات أعضاء حواسنا، بإمكانها تطوير فضولهم إزاء المعلومة المهنية، وسيولة تفييئاتهم للمهن أو إثبات صلاحية طرائق التربية المعرفية. وتحصل المكتسبات دائما بالمرجعية إلى أساس معرفي معين، كما أن التحويلات من محتوى إلى آخر شاقة في معظم الأحيان. من جهة أخرى، يجد العديد من الممارسين بأن هذه الطريقة مصطنعة وغير مقنعة. مما أدى بهم إلى تحوير تدخلاتهم على محتويات تتعلق مباشرة بمشاكل التوجيه. في التقديمات الأولية لبرنامج (ADVP)، كانت تولى نفس الأهمية سواء للجوانب المعرفية أو للجوانب الظاهراتية للطريقة. لقد كانت تمارين العرض الظاهراتي تبدو دائما غريبة بالنسبة للتلاميذ. فهم بشكل عام، غير مهيئين لهذا النوع من النشاط، وكانت دائما تفرض عليهم فرضا، مما قاد إلى التخلي عنها وإلى نوع من الابتذال (banalisation) لمفهوم التجربة. ولم تعد «التجربة» لحظة انصهار استثنائي، بل أصبحت مجرد بقية اتصالات عفوية (أصبحت «التجربة» مثلا، تجربة الحياة العائلية، أو التجربة التي يمكن أن نكتسبها أثناء التدريب).

3- 3 تنوع طرائق التربية على التوجيه

إن معظم طرائق التربية على التوجيه سهر على وضعها مستشارو التوجيه في البدء، اقتصرت هذه الطرائق على بعض الوضعيات البداغوجية التي كانت تبدو هامة والتي تم مأسستها وتطورها وتنظيمها بشكل تدريجي. فنجد كل الأشكال الوسيطية بين الطرائق التي

انحصرت في بعض التمارين المقدمة بشكل إجمالي والطرائق الأكثر بناء التي تشكلت من عدد كبير من التمارين أو من وضعيات مصوغة بدقة انطلاقا من تحديد أهداف متنوعة، ومنظمة وفق ارتقاءات محددة. وإذا كانت الطرائق جد متباينة، فإن هذا التباين هو في واقع الأمر ظاهري أكثر منه حقيقي.

بشكل رسمي، تتمثل طرائق التربية على التوجيه غالبا في شكل تمارين قلم – ورقة، وتفترض دائما استعمال وثائق إعلامية حول الدراسات والمهن. وتتراوح بلورتها بين فترات العمل الفردي، المكرس للتفكير والبحث وفترات العمل الجماعي، سواء ضمن مجموعات صغيرة (3 – 4 أشخاص)، أو بمجموعة أكبر (نصف الفصل أو الفصل جميعه)، تتم خلالها مقابلة وجهات النظر. إن هذه الطرائق غالبا ما تقدم للتلاميذ تعليمات لإنجاز وتحليل حوارات أو استطلاعات، ومرارا ما تقدم دلائل للتداريب (شبكات التحليل على الخصوص) بالمقاولة أو بالمؤسسة التكوينية. أما مدة تطبيق هذه الطرائق فتتراوح بين بضع ساعات إلى خمسين ساعة (بالفصل الخامس، ولقد طورت بالإعداديات برامج للتربية خصصت لها ما بين 10 و20 ساعة).

إن طرائق التربية على التوجيه هي عامة طرائق جد مبنينة، وتحدد أهدافا عامة بشكل واضح، وتتجاوز غالبا الإطار الضيق للتوجيه لاستهداف كذلك عملية التنشئة الاجتماعية والإدماج بالمدرسة والدافعية للعمل المدرسي. وهكذا تم وضع أهداف خاصة تناسب كل تمرين بشكل جلي. إن هذه الأهداف هي على الخصوص أهداف معرفية. ويجري البحث لتطوير طرائق ذهنية، ولإيصال المعارف وللتفكير حول التجارب. تتناول هذه التمارين مختلف معالم النضج الامتهاني التي تقترح الطرائق تعديلها: معرفة المهن والمسالك الدراسية، ومعرفة الذات، والقدرة على الاكتشاف، وعلى اتخاذ قرارات، وعلى التخطيط وعلى تعبئة إمكانات. إن هذه البنينة القوية للطرائق لها عدة ميزات، فهي تسهل عمل المنشط وتسدد نشاط التلميذ وتوفر معايير للتقويم. لكنها تقود غالبا إلى استثارة وظائف أقل تحليلية نظرا لسوء تقديرها لطابع السلوكات المدمجة بقوة. أحيانا يقود المنظور التحليلي كذلك إلى

وضعيات بيداغوجية مصطنعة جدا. إن هذه المميزات وهذه الحدود هي نفسها حدود ومميزات بيداغوجيا الأهداف لشمال أمريكا، والتي طبعت بقوة التربية على التوجيه.

بيد أنه، إذا كانت بعض الطرائق تستند إلى تصور نظري متأصل، وهوالحال بالنسبة للبرنامج الذي رأينا حول برنامج (ADVP)، فإن معظم أسسها النظرية هشة، وقد يفسر هذا بأصلها الميداني. وكثيرا ما شعرنا بأن هذه المرجعيات النظرية لم تستعمل لبناء وتطوير الطريقة، بل تم اللجوء إليها لتثمين الطريقة، حيث يذكر مؤلفون كبار في السيكولوجية الإنسانية وتيارات «المودا» في سيكولوجية النمو الشخصي. إذا لم تكن هناك علاقة وطيدة بين الطرائق والنظريات، فإنه بالإمكان رصد أساليب عملية في بلورة طرائق وتفضيلات لبعض أنماط التمارين بدل أخرى، واتجاهات للانعطاف بالوضعيات التربوية، والمرتبطة بتوجهات نظرية كبرى نحو اتجاه معين. إن من يتخذون مرجعيتهم في السيكولوجية الدينامية يركزون على الوضعيات التي تتيح إسقاط حوافز وتسهيل آليات التماهي. أما من يستندون على السيكولوجية المعرفية فهم يرتكزون على ما يتعلق بمعالجة المعلومة وتسهيل النشاط الذهني. أما من يندرجون ضمن النظريات السلوكية أو السلوكية الجديدة néo-behaviorisme فهم يهتمون على الخصوص بالعوامل الخارجية للتعلمات وبتغير السلوكات الفعلية.

إن الطرائق التي صاغها جون كيشارد (Jean Guichard, 1987)، اكتشاف النشاطات المهنية والمشاريع الشخصية (DAPP)[1]، بخلاف غالبية الطرائق الأخرى، لا تقع ضمن تقليد برنامج تنشيط سيرورة تطور الميولات المهنية (ADVP). إنها تقطع الطريق على معرفة الذات بعبارات سمات عامة وتركز على وصف مهن بعبارات النشاطات وعلى الطابع المتقطع لمسارات الاندماج المهني (انظر المؤطر 4.3).

---

(1) DAPP: Découverte des activités professionnelles et projets personnels

اكتشاف النشاطات المهنية والمشاريع الشخصية.

المؤطر 4.3

طرائق اكتشاف النشاطات المهنية والمشاريع الشخصية DAPP

(Boy, 1999; Guichard, 1987, 1988, 1991)

هناك ثلاث صيغ لطريقة DAPP:

DAPP لتلاميذ الثانويات والطلبة، وDAPPI للشباب دون تأهيل والباحثين عن اندماج، ثم DAPPT للشباب الذين يهيؤون شواهد مهنية أو تكنولوجية.

تتجلى أهداف طريقة DAPP في حمل الشباب على:

- التفكير في مشروع يأخذ بعين الاعتبار التفكير في المستقبل المهني؛
- الوعي بالأفكار المقولبة التي تقنن الاختيارات المهنية والمستبعدة منها؛
- اعتماد التنافر المعرفي من أجل تطوير التمثلات؛
- أن يفكروا في مستقبلهم على المدى البعيد بتوسيع أفقهم الزمني.

تستعمل طرائق DAPP اللعب بالورق كدعامات. لقد بُنِيَ اللعب بالورق «مهن ونشاطات مهنية»، انطلاقا من المقابلة المهنية التي تصف نشاطهم. يتم تفكيك هذا النشاط إلى عناصر يظهر كل واحد منها على ورقة. أما لعب «مهن وبيوغرافيا شخصية»، فقد تم بناؤه على نفس المبدأ. ويبين مهنيون بتفصيل مراحل المسار الذي قادهم من المدرسة إلى العمل الحالي. وهناك لعب آخر ضمن الألعاب بالورق يخص اللعب بالأدوار.

يجري التنشيط على ثلاثة – أنصاف أيام (4 عند الاقتضاء) عامة متتالية، مع مجموعات منسجمة من 15 إلى 20 مشارك.

يتناول نصف – اليوم الأول التمثلات، بعد تفكير جماعي حول التفضيلات الجمعة لكل فرد خلال المساءلة الفردية ينتقل الأفراد إلى العمل بمجموعات من 3 أو 4 أشخاص. تعطى لهم حوالي 60 ورقة للعب «مهن ونشاطات مهنية»، وعليهم إعادة بناء المهن الموصوفة (وهي ثلاث، لكن لا يعلمها الأفراد) تجمع المجموعات الصغيرة بعد ذلك نتائج عملها. ويثار انتباه الشاب إلى مجال مزاولتها وكذا التداخلات بين نشاطات مهنيين.

أما النصف الثاني من اليوم فيجري على فترتين: في الفترة الأولى يستدعي التفكير حول مسارات التوجيه. ويُستعمل اللعب بالأوراق «مهن وبيوغرافيا مهنية»، بنفس شروط لعب الأوراق سابقا، كما يُحمل المتدربون على تنسيب دور المدرسة في الاندماج وتغليب دور الفرص، كيفما كانت طبيعة عرضها. ويستحضرون كذلك بأن المسارات غالبا ما تنطبع بتقطيعات. أما في الفترة الثانية، فينكب المشاركون على توجيههم الخاص. وضمن مجموعات صغيرة، يضعون لائحة لميزاتهم الشخصية، ويتساءلون حول الوسائل الممكن تعبئتها للرفع من حظوظ مزاولتهم للنشاطات التي يطمحون إليها.

وفي مختلف التمارين السابقة يتمركز التفكير في المشروع حول النشاطات.

أما النصف الثالث من اليوم، فيهدف إلى إعداد قرارات تتخذ على مدى قصير، تم تحديد موقعها بعد ذلك بالنسبة لمستقبل بعيد. من خلال لعب الأدوار، نمثل لقاء بين فرد (في وضعية المتدرب نفسها) ومستشار في التوجيه – سيكولجي، وعلى الفرد أن يعي بمختلف الأبعاد الواجب اعتبارها لاتخاذ قرار ما. وبأن هناك بشكل عام العديد من الاستراتيجيات لتحقيق الهدف المنشود.

تتم بلورة طرائق المساعدة على التوجيه المذكورة سابقا بواسطة تمارين خاصة في لحظات جد محددة.

بيد أن التربية على التوجيه يمكن كذلك أن يُنهَضَ بها دون أن تعلن كذلك. بحيث تدمج خلال الحياة المدرسية داخل البرامج والمناهج. وهناك علاقة، من حسن الحظ، بين ما يتعلم بالمدرسة وما ينبغي معرفته من أجل التوجيه. إن العديد من المعارف حول المهن، وتنظيم المقاولة، والإشكالات الاقتصادية والاجتماعية، هي معارف يمكن اكتسابها أثناء تعلم المواد. وإن كان نقلها، كما أشرنا إلى ذلك من قبل، ليس بالأمر الهين. فالكفايات المستعرضة والمكتسبة بالمدرسة، والكفايات المتعلقة على الخصوص بالبحث عن المعلومات والقدرة على معالجتها بحسب الأهداف المختارة، يمكن أن يعبئها الفرد من أجل حل مشاكل

التوجيه في مرحلة من المراحل. وقد يحمل الفرد كذلك على تطوير بعض الكفايات لتدبير مساره الدراسي.

إن التعلمات المتعلقة بالقرار، مثلا، يمكن أن تتم عبر اختيارات البدائل. إن هذا الدمج للمساعدة على التوجيه بالمدرسة، إذا تم بشكل نسقي قد يفيد في فتح التعليم على الحياة، لكن مع هذه الميزة هناك أيضا مجازفة، وهي الزج بالتعليم في نفعية مغالية ! (انظر (Serra, 1999)).

4- التكنولوجيات الجديدة

إن تطور التكنولوجيات الجديدة، خاصة ما يتعلق بالاقتران بين السمعي – البصري والاتصالات عن بعد. قد أدخل تحولات ملموسة على مستوى ممارسات التوجيه، وذلك من خلال التجديدات التي أتاحتها في ظل تطور الأنترنيت على الخصوص. إن هذه التحولات يراهن الكثير على استمرارها بوتيرة متسارعة. وسوف نرى كيف جددت المعلوميات تقنيات تقويم الأشخاص وطرائق توزيع المعلومة حول الدراسات والمهن وكيف تتشكل برانم التوجيه (guidance) التي تروم تقديم مساعدة للفرد طوال مراحل سيرورة صياغة الموضوعات.

4- 1 المعلوميات وتقنيات التقويم

بعد حرب دامت أكثر من ثلاثة عقود تم إنجاز تقدم هائل، ذلك أننا انتقلنا من مكننة بسيطة لوظيفة «تصحيح بعض الروائز» إلى وضع اختبارات أصيلة توفر معلومات عديدة، كان يستحيل منذ زمن قريب توقع جمعها (French, 1986; Roulin, 1990; Jager 1991; Boy, 1999).

وتعود أولى التطبيقات للمعلوميات على التقويم السيكولوجي لسنوات الستينيات (1960)، حيث لم نكن نتوفر إلا على أجهزة ضخمة في التدبير وغير عملية. فاستعملت المعلوميات من أجل تصحيح روائز ورق – قلم المطبقة جماعيا. وكان الأفراد يجيبون على

أوراق صيغت لكي تقرأ بصريا (تعود أنظمة القراءة البصرية إلى سنة (1955). وكان تصحيح ومعايرة الإجابات يتم بمركز للحساب الذي يُرْجِعُ للمستشار لوائح كبيرة الحجم. فكانت أهمية الطريقة تتجلى فقط في ربح الوقت. ولم يكن من الممكن الحصول على معلومات إضافية أولية كعدد الأخطاء أو عدد الأسئلة المهملة إلا في حدود ضيقة، كما لم تكن هناك إمكانية استعمال عدة معايرات. بيد أن الربح في وثوقية التصحيح الآلي على التصحيح اليدوي لم يكن جليا باعتبار محدودية الأجهزة، خاصة أجهزة القراءة البصرية. واستعملت المعلوميات كذلك مبكرا من أجل بناء اختبارات سيكومترية بإتاحة تحليلات إحصائية طويلة ومتقدمة يستحيل القيام بها يدويا. وعند نهاية الستينيات (1960)، تم الشروع في مكننة الروائز، حيث استعملت آنذاك شاشات للإسقاط ومسلاطات موجهة بواسطة وحدة مركزية unité centrale و آلة تسجيل وملامس (claviers) بدائية ومختزلة في بضع ملامس. وخلال السبعينيات أدى تطور المعلوميات الدقيقة والارتفاع المطرد لقوة الآلات إلى فتح إمكانات جديدة، وأصبحت العديد من روائز الاستعدادات واستمارات الاهتمامات والشخصية معالجة معلوماتياً في الولايات المتحدة، وتمت مراجعة بعضها لمرات عديدة (سنة 1987 تم إحصاء 18 ترجمة معلومياتية لـ MMPI)، مع استعمال ملامس أو نقارة والقلم البصري، وأصبح التمرين يعالج كليا بالمعلوميات. وبدأ التفكير في أنظمة للتأويل الآلي. ومع مجيء معالج البيانات الدقيق microprcesseurs في سنوات الثمانينيات (1980)، الذي يتيح الخطاطات والصور الملونة، أصبحت تقريبا جميع الروائز تعالج معلومياتيا كما تلحق معلومات إضافية مرارا بمجموع النقط المحرزة تقليديا: الأخطاء وأخطاء النسيان بالطبع، لكن كذلك إنجازات جزئية وأزمنة للإجابة. ويتم تحديد موقع الفرد بالنسبة للعديد من الساكنات المرجعية ويتم تحيين المعايرات باستمرار كلما تجمعت معطيات جديدة. وظهرت «الروائز التكيفية» أو «على القياس». في هذه الروائز نتوفر على عدد كبير من الأسئلة المتدرجة في صعوبتها. في مرحلة أولى نحدد بشكل تقريبي مستوى استعدادات الفرد، ثم نحدده بدقة في مرحلة ثانية. فنحصل بذلك على دقة جيدة في القياس بتطبيق أقل عدد من الأسئلة.

في هـذه الاسـتعمالات للمعلوميـات، نقتصـر علـى المعالجـة المعلومياتيـة للروائـز الموجودة، ومن ثم هناك سؤال مركزي يطرح نفسه: هل الروائز التي تمت معالجتها معلومياتيا تتكافأ والروائز الأولية؟ وهل بإمكانها تصنيف الأفراد على نفـس النحـو؟ إن لهـذه المسـألة أهميتها في مرحلة المنعطف الذي نعيشه. حيـث نشـهد تواجـد الصيـغ المعلومياتيـة والصيـغ التلقيدية للاختبار نفسه. فيهمنا بالـتأكيد، أن نعرف هل ما نعلمه عن الصيغ التقليدية، علـى مسـتوى القواعـد والمصـداقية والصـلاحية، بإمكانـه أن ينتقـل إلى الصـيغة المعلوماتيـة. إن الدراسات التي أنجزت حول موضوع التكافؤ هذا، أعطت نتائج متناقضة. إن الرائـز المعـالج معلومياتا والرائز في صيغته التقليدية غير متطابقين إلا من حيث المظهر، فهما لا يختلفـان في شكلهما المادي فحسب، بل أيضا بسلسلة أخرى من المميزات المحتمل أن يكون لها تأثير على سلوكات الفرد. كما أن التقديم غير مطابق بدقة، فالفرد مثلا في الصيغ قلم — ورقـة، أمامـه الأسئلة مجموعها دفعة واحدة، في حين يقدم له السؤال تلو الآخـر في الترجمـة المعلومياتيـة. وعندما يكون التقديم مماثلا لا يكون رد فعل الأفراد بالضرورة على النحـو نفسـه. لاحظنـا مثلا بأن الإجابة «لا أعرف» هي أكثر تكرارا علـى الكمبيـوتر. إن إمكانـات تصـحيح هـذه الأخطاء والرجوع إلى الوراء، والتحرر من الترتيب التسلسلي في التقديم غير متطابقـة. كمـا أن تسجيل زمن الإجابة يقود الأفراد لسرعة أكبر في العمل مقارنـة مـع الصـيغ المعلومياتـة. كما أن المواقف اتجاه المهام تختلف أيضا بحسب نمـط الصـيغة. كـل هـذا يقـود إلى اعتبـار أن التكافؤ، إذا كانت فعلا ملاحظته ممكنـة، فإنـه غـير نسـقي، ولا ينبغـي أن نسـلم بـه، ومـن المستحسن اعتبار الاختبار المعلومياتي كاختبار جديد (Goudron, 1999).

في الوقت الحالي، بعد إنجاز المعالجة المعلومياتية للروائز والاستمارات الكلاسـيكية، أصبح التوجه بالأحرى نحو إحداث اختبارات جديدة. إن الروائز المقترحة في مجال الوظـائف المعرفية هي حقا جديدة. وإن كانت تستعير من الروائـز القديمـة العتـاد الـذي يشـتغل عليـه الفرد. وقد تمثل بعض الروائز نشاطات مهنية بينما تقيس أخرى (انظر المؤطر 4.4) مختلـف معالم النشاط الذهني من أجل التجديد الدقيق للاستراتيجيات المستعملة من قبل الأفـراد. إن هذه التجديدات هي ناتجة عن التقاء المعلوميات بالسيكولوجية المعرفية (انظر Huteau et)

(Lautrey, 1999). أما التجديدات في مجال الاهتمامات، فهي أقل وضوحا، لكنها من الطبيعة نفسها. فمن جهة، يتم حساب مؤشرات من أجل تحديد خصائص بنية اهتمامات الفرد، ومن جهة أخرى، يهتم على الخصوص بتقديم النتائج، حتى يتمكن المستشير من فهمها واستيعابها (انظر المؤطر 4.5).

المؤطر 4.4

صامويل (Rozencwajg et Francequin, 1999)

لقد أعاد "صامويل" تناول نمط وضعية اختبار مكعبات كوه (cubes de Kohs). يتعلق الأمر بإعادة إنتاج رسم، تشكلة هندسية دون دلالة، من خلال مكعبات لها واجهات أحادية اللون (بيضاء أو حمراء) ومزدوجة اللون (حمراء وبيضاء على التوالي من جهتي القطر). إن الإنجاز في هذه الاختبارات يتيح تقويم قدرة عامة نسبيا للرؤية الفضائية. وبخصوص المؤشرات السلوكية المحتسبة في كل من الأسئلة العشرة فقد تم حصرها في تسعة:

اثنان يتعلقان بالإنجاز:

- النجاح أو الإخفاق؛
- مدة الحل.

أما المؤشرات الأربعة الأخرى، فهي تتعلق بالنشاط وسيرورته:

- عدد المرات التي يلاحظ فيهاالفرد النموذج؛
- الوقت الإجمالي لاختيار النموذج؛
- القدرة على تصحيح الأخطاء (مؤشر التقطيع)؛
- عدد المحاولات اللازمة لوضع مكعب (مؤشر الاستباق)؛
- ترتيب الوضع الخطي للمكعبات؛
- ترتيب الوضع بحسب الأشكال الجيدة المتضمنة في النموذج.

ويتم تحليل معطيات ونتائج مجمل الأسئلة، عبر تحديد ثلاث استراتيجيات يستعملها الفرد بنسب متفاوتة. وقد تبين أن هذه الأخيرة يمكن تكون أقرب أو أبعد من أحد الاستراتيجيات الثلاثة التالية:

- الاستراتيجية التحليلية: أهمها إنجازاً (تشديف جيد، استباق جيد، ترتيب خطي للحل، ملاحظات متكررة للنموذج)؛
- الاستراتيجية التركيبية: أهمها إنجازاً (تشديف جيد، استباق جيد، ترتيب للوضع يأخذ بعين الاعتبار أشكال النموذج، نظرة إلى النموذج أقل تكرارا)؛
- الاستراتيجية الشاملة: حيث ينهج الفرد طريقة المحاولة والخطأ (تقطيع واستباق ناقصان، ترتيب عشوائي للوضع).

إن هذا التمييز للفرد من خلال الاستراتيجية هو أول تشخيص، يمكن مثلا أن نهتم بكلفة الاستراتيجيات ويفحص الوقت الإجمالي ومتوسط وقت الملاحظات، وهي مؤشرات غير متضمنة في تحديد الاستراتيجيات، على اعتبار أيضا أن المؤشرات السلوكية والاستراتيجيات هي محددة لكل سؤال. ويمكن أيضا أن نهتم بنتائج أسئلة خاصة، مما يتيح معرفة مدى ثبات الفرد على «اختياراته الاستراتيجية».

المؤطر 5.4

استمارات الاهتمامات المعالجة معلوماتيا

- **المحطة الفضائية (Cuvillier et al., 1999)**

يرتكز برنام «المحطة الفضائية» على نمطية هولاند. إن الأسئلة المقدمة للفرد تنهل من ثلاثة مجالات: مجال النشاطات (أفعال الحركة)، ومجال الخصائص (أوصاف الشخصية) ومجال المهن. ويشير الفرد، في كل سؤال، إلى درجة تفضيلاته على سلم من ثلاث نقط (0،1،2).

نحصل النتائج التالية:

- جانبيات الفرد، عبر النقط الخامة والمعيرة، على الأبعاد الستة لهولاند بالنسبة لكل من المجالات الثلاثة؛
- تردد الإجابات 0، 1 و2 الذي يمكن من معرفة كيف تم الحصول على مجموع النقط المحرزة؛
- مؤشرات الانسجام والتمايز المرئية على الجانبيات النجمية الشكل (en étoile)؛
- مؤشرات التجانس بين جانبيات المجالات الثلاثة؛
- المكانة الاجتماعية للمهن المقدمة والمدة الدراسية اللازمة لبلوغها؛
- قد تثبط عزيمة الفرد من جراء عدد المعلومات. لذلك لا يقدم له إلا ما هو ضروري من النتائج (ثلاث شاشات)، وقد يلجأ المستشار إلى مجموع النتائج (16 شاشة)، لتقديمها للفرد مع تفسيرها والتعقيب عليها.

- **استمارة سترونج**

لقد أضفت المعلوميات تشبيبا جديدا لاستمارات سترونج، التي كانت تشكل عائقا في انتشارها بفعل ثقل تصحيحها. إن آخر نسخة أمريكية لهذه الاستمارة (Harman et al., 1994) تتضمن سبعة عشر وثلاثمائة سؤال (317) (تفضيلات لمهن ولمواد دراسية

ولنشاطات وترويحات، ولأنماط شخصية) (عُدْ فيما يتعلق بالشكل الفرنسي السابق لهذه الاستمارة إلى (Loos et porot, 1989)، ويضع الفرد إجابات على ورقة صيغت بكيفية تمكن من قراءتها بصريا. إن التوظيف المعلومياتي للإجابات يقوم به الناشر الذي يُسَوِّقُ الاستمارة.

إن النتائج التي وضعت رهن إشارة الفرد هي وافرة:

- قد يقع على الأبعاد الستة لهولاند (تقسم هذه الأخيرة على ست أبعاد، فمثلا البعد «المقاولاتي» يتشكل من أبعاد فرعية: الاهتمام بالحق وبالسياسية وبالتدبير وبالتجارة)؛
- على أربعة سلاليم لأساليب الشخصية (أسلوب العمل، أسلوب التعلم، القيادة، المجازفة)؛
- على خمسة وعشرين سلما لـ«الاهتمامات الأساسية» (خمس وعشرون مجموعة من المهن)؛
- وعلى... أحد عشر ومئتي (211) سلم مهني.

إلى هذا، تنضاف مؤشرات حول عدد المنسيات، وتردد استعمال طرائق الإجابة عن كل سؤال والإجابات الأقل تكرارا.

أمام هذه الوفرة، نعتقد بأن الفرد في حاجة إلى مساعدة حتى يستطيع انتقاء المعلومات المفيدة وإدماجها. ونعتقد أيضا بأن على مستشاري التوجيه أن يطوروا مِهَنِيَة جديدة.

لقد أصبحنا نشاهد بتكرار أكثر فأكثر، ظهور مساعدات على تأويل النتائج المحصل عليها من قبل الفرد. حيث يتم التعقيب على هذه النتائج وتقديم عناصر يمكن أن تمنح لها دلالة. فقد تتركز التأويلات المقترحة على معطيات إحصائية، مثلا معاملات الصلاحية التجريبية لبعض الاختبارات. وقد ترتكز أيضا على تمثيل لنشاط الإرشاد. في هذه الحالة الأخيرة، نستعمل أحيانا الأنظمة الخبيرة (Gosling, 1990).

4-2 المعلومة والوسائط المعلومياتية المتعددة

إن المعلومة حول الدراسات والمهن تلعب دورا أساسيا في جميع طرائق المساعدة على التوجيه. ولقد رأينا بأن الإعلام قد ظل لمدة طويلة الممارسة الشبه الوحيدة في التوجيه التربوي. إن الوظيفة الأولى للمعلومة هو أن تبين للفرد إمكانات التوجيه الموجودة. وتقترح عليه أهدافا بتحديد الشروط التي ينبغي استيفاؤها لكي تتحقق، لكنها لا تنحصر في ذلك، إذ تقترح ضمن منظور تربوي، تعديل تمثلات الفرد التي يحملها عن عالم الشغل وإثرائها وتصحيحها عند الاقتضاء، وبإعادة بنائها من جديد (انظر الفصل2). وانطلاقا من المبدأ المزدوج الذي يلح على ضرورة ملاءمة المعلومة للحاجات ولمستوى تطور كل فرد في تحديد آفاقه المستقبلية ويدعو إلى تشجيع النشاط الخاص للفرد، ويتم التأكيد كثيرا على ضرورة اتخاذ المعلومة مظهر استعلام – ذاتي، ويشير هذا الأخير إلى «كل ما يتعلق بسيرورة الاتصال بين الفرد وقاعدة وثائقية» (Rufino, 1995).

ينبغي أن تكون المعلومة شاملة، وبالطبع وافرة، كما يجدر توجيه الفرد كي يتفاعل مع قاعدة المعطيات، وتقديم مفاتيح الدخول له لهذا الغرض. ولنأخذ كمثال عن ذلك قاعدة المعطيات لنظام التوثيق الذاتي لـ'ONISEP'، التي تتشكل من مجموع المنشورات وحوالي أربعمائة وعشرون (420) جذاذة للمهن. إن طريقة التصنيف المعتمدة تتيح استعمال أربعة مفاتيح للدخول: مفتاح – المهن، مفتاح – الاهتمامات (ثلاثون فئة من الاهتمامات كـ «أريد أن أعمل بالخارج»، «أريد أن أنشغل بالأطفال»)، مفتاح – الدراسات (الدراسات الممكنة بعد فصل معين أو بعد شهادة معينة)، مفتاح – الشهادة. ويتم سنويا تحيين مفاتيح الدخول. إن أول مرحلة في المعالجة المعلومياتية لهذه القاعدة من المعطيات كهاته تتجلى في المعالجة الإعلامية لولوج مفاتيح الدخول. وبعد التعرف على الوثائق، يبقى أن نذهب للبحث عنها في الخانات التي تحتويها... أما المرحلة الثانية في المعالجة المعلومياتية، وهي الأكثر طموحا، فتتجلى في ترقيم مجمل الوثائق الورقية، وإضافة صور لها ثابتة أو متحركة وكذلك الصوت ثم تحديد قواعد الإبحار عليها.

إن المعالجة المعلومياتية لبنك المعلومات حينما يكون الجهاز منظم جدا، تتيح ولوجا أسرع إلى المعلومة، لكن مع خطورة أن تكون هذه المعلومة معالجة سطحيا، لأن الفرد قد يعتقد خطأ أن عليه اتباع وتيرة الآلة. وإذا كان خزان المعطيات مدبرا تدبيرا مركزيا، تحين المعلومة آنذاك بشكل آلي وباستمرار، وتفتقد هذه الميزة الأخيرة حينما تكون دعامة خزان المعطيات هي قرص الـ CD – ROM، وعلى الرغم من هذه السلبية، فإن قرص CD – ROM سهل الاستعمال وتكلفته قليلة وقدرته هائلة (يمكن أن نضم في قرص CD – ROM واحد حوالي 125000 صفحة لنص الطباعة، وعلى سبيل المقارنة يحمل القرص disquette فقط 280 صفحة) ويستعمل بشكل واسع. كما تتيح المعلوميات ضمانات أمنية حيث تمكن من ولوج مباشر لمعلومات دقيقة وتتيح الاستغلال المنظم لمجال ما.

إن المعلوميات، المقرونة هنا أيضا بالأبحاث في السيكولوجية المعرفية، تتيح إمكانية إبداع أدوات تتوفر على ميزتين بيداغوجيتين هامتين: التفاعلية وإمكانية فردنة المسالك للبحث عن المعلومات (انظر المؤطر 4.6). وقد يأخذ تنظيم التفاعل بين الفرد والجهاز المعلومياتي عدة أشكال: تمكين الفرد من تقويم حاجاته من المعلومات متى شاء، وإمداده بلائحة الوثائق التي قام باستشارتها، ورصد الأخطاء وتصحيحها، وتقديم كشف للمكتسبات... كما يقتضي معرفة دقيقة بالتمثلات التلقائية للتلاميذ وطريقة اشتغالها في البحث عن المعلومات (Ruffino et Tricot, 1994). أما تفريد المسالك فقد أصبح ممكنا باختيار بنية النص المتشعب (Ruffino et Tricot, 1995; Tricot, 1995). إن المعلومة لا تقدم بشكل خطي، بل تتشكل من وثائق عديدة (نصوص، صور، أصوات، لقطات فيديو...) وعُقَد موصولة بروابط. وينطلق كل رابط من رسو لعُقَدٍ مشار إليها على الشاشة بألوان أو تسطيرات أو صور. وبتنشيط الروابط، ننتقل من وثيقة إلى أخرى، وبذلك يستطيع الفرد الانتقال بحرية عبر خزان المعطيات... مع خطورة أن يتيه الفرد إذا ما تم تجزئ المعلومة بإفراط وإذا لم يكن موجها في بحثه. إن هذه الإمكانيات التفاعلية والمفردنة مستعملة إلى حد بعيد في العديد من الألعاب المصاغة لإتاحة المعلومة حول المهن أو كأداة للتكوين.

إن بناء أنظمة من هذا النوع، المسماة بـ«أدوات الوصل الذكية» (interfaces intelligentes) هو مشكل تقني ومعرفي معقد، يفترض التوفر على ثلاثة نماذج :(Ruffino et Tricot, 1995, p. 471)

- «تمثل لنظام المعطيات... الذي يجب أن يحدد طبيعة وشكل المعارف وبنيتها، وكذلك أنماط الوظائف الممكنة للجهاز (تقديم معطيات، استمارات المعارف تصحيح أخطاء مرصودة)؛
- نموذج المستعمِل: طرائق الإدراك وطبيعة معارفه وبنيتها في الحقل المعني، وطرائق استدعاء معارف خلال سيرورة الاستعلام وتعديلها؛
- نموذج التواصل... الذي يترجم مخارج أحد النظامين إلى مدخلات ناجعة في نظر الآخر».

المؤطر 6.4 مسار لأجل مهنة (Rufino, 1995 ; Ouvrier – Bonnaz et El – zein, 1995) تتألف هذه المجموعة من CD – ROM 22، وهدفها هو أن تقدم لتلاميذ الإعداديات والثانويات المعارف الأساسية لأكثر من أربعمائة مهنة مصنفة وفق قطاعات النشاط (مهن الرقص، الاهتمام بالأطفال، التنقل، النقل والسياحة، البناء المعماري، الأشغال العمومية والخشب، الزراعة، التغذية الزراعية، الاهتمام بالحيوانات، التجارة والتوزيع...). وعلى كل CD – ROM تقدم ما بين عشرين إلى خمس وعشرين مهنة، وكل مهنة تتناول المعلومات التالية: - طبيعة النشاطات؛ - شروط العمل؛ - الدراسات؛ - ولوج الشغل والإمكانات المسارية.

تُقتَرَح استمارات على المستشير لتمكينه من اختبار معارفه وتوجيهه في إبحاره. وتتناول هذه الاستمارات الأبواب المستعملة لوصف المهن، مثلا، إذا كان تلميذ يهتم بمهنة ممرض وضغط على «طبيعة العمل»، يكون لديه الاختيار بين الصيغة «معلومة» والصيغة «استمارة»، في هذه الحالة، نقترح عليه سلسلة من الأسئلة ونخبره بمستواه المعرفي. كما نبين له الوثائق التي ينبغي عليه تنشيطها لتصحيح أخطائه.

تقدم المعلومة في شكل نص متشعب hypertexte، مما يتيح على الخصوص تعميق البحث. ونتوفر على أربعين شاشة لكل مهنة. كما يستطيع الفرد أن يستنسخ تقريرا عن زيارته (تقرير عن الاستمارات المجتازة، تلخيص للمعلومات الأكثر نجاعة).

وهناك ثلاث طرائق مقترحة لدخول القرص المضغوط:

- عبر لائحة أبجدية للمهن (هذا المدخل خاص بالإعلاميين ومن لهم فكرة عن المهنة التي يبحثون عنها؛
- عبر مسلك التكوين (يظهر المستوى المطلوب بالنسبة لكل مهنة، تبين مسارات التكوين ويمكن مقارنتها)؛
- عبر تمثيل مبياني (كل مهنة ممثلة برسم)؛

هناك عدة استعمالات مقترحة:

- التمرير الفردي أو الجماعي خلال حلقات التربية على التوجيه؛
- البحث الذاتي عن الوثائق؛
- إعداد زيارات لمقاولات؛
- الاستشارة الموضوعاتية النصف – جماعية مصاحبة بنقاش مع المنشط؛
- إعداد عرض.

3-4 برامج التوجيه Les logiciels de guidance

هناك العديد من برامج المساعدة على التوجيه مقترحة للمستشارين وللمستشيرين، بعضها لا يتجاوز أدوات التقويم. مثلا، بعد تمرير استمارة الاهتمامات، تحدد للفرد المهن التي تناسب اهتماماته البارزة، بينما تقتصر أخرى على تقديم معلومات حول التمدرس والتكوينات المهنية والمهن والشغل. ويمكن أن نميز بين ثلاثة أنماط كبرى لبرامج حقيقية في التوجيه، تبتعد في الوقت ذاته عن تقنيات المعالجة المعلوماتية وعن تقنيات الاستعلام التي سبق تقديمها: الأنظمة القياسية système analogique والمساعدات على القرار، ثم أنظمة التعلم (Plant, 1989).

4-3-1 الأنظمة القياسية

تعتبر الأنظمة القياسية أول ما ظهر من الأنشطة، فهي ترتكز بالأساس على نظريات السمات – العوامل (انظر الفصل 2). حيث تتغيى إقران جانبيات تصف الفرد بجانبيات تصف المهن. وقد تتضمن جانبيات الفرد اختبارات موضوعية. ضمن إطار الممارسة السيكوتقنية الكلاسيكية. لكن غالبا لا يطلب من الفرد إلا أن يقوم ذاته وأن يشير إلى اهتماماته وقيمه وتفضيلاته المتنوعة. قد تختلف جانبيات الفرد من حيث تعقيداتها وقابليتها للتغير، ومراحل تحققها. ويتضمن البرنامج خزانا أو عدة خزانات من المعطيات. كما أن مبادئ بناء هذه البرامج تتوافق إلى حد بعيد مع التصورات التشخيصية – التوقعية في التوجيه. غير أنها تستعمل كثيرا ضمن إطار التصورات التربوية مع أنها غير ملائمة لها. ولعل في هذا من جهة أخرى، ما يفسر مقاومات المستشارين لاستعمالها. بذلك فإننا نعتبر بأن البرنامج هو أداة تمكن من تسهيل الاكتشاف – خاصة حينما تكون الإمكانيات التفاعلية حقيقية – حيث يشير إلى الاتجاهات المتاحة للفرد كي يعمق تفكيره ويمنحه الوسائل عبر المعلومة التي يوفرها له. كنموذج للأنظمة القياسية المسعفة لاستعمال منظور تربوي، هناك البرنام الكندي (Computerized Heuristic Occupational Information «CHOICES» and Carrer Exploration System)، وتوجد صيغة كندية أيضا باللغة

الفرنسية«CHOIX». لقد شرع العمل لبلورة هذا النموذج منذ الستينيات (1960) من قبل لجنة التشغيل والهجرة بكندا، هناك العديد من التراجم بحسب الفئات المستهدفة: CHOIX1 بالنسبة للمراهقين من 10 إلى 15 سنة، وCHOIX EF بالنسبة للدراسات العليا؛ مراحل مسار (Etapes de Carrriére) الإدماج المهني للراشدين، CHOIX 2 بالنسبة للتلاميذ البالغين أكثر من 15 سنة. ولقد تمت ملاءمة CHOIX 2، مع نجاح نسبي في معظم الدول الأوروبية، منها فرنسا. وهذه حالة خاصة، ذلك أن ملاءمة القاعدة العامة لبرانم من هذا النوع غير مسعفة ألبتة، كما أن قاعدة معطياتها وطنية وتنقل قيما وتصورات خاصة بكل ثقافة.

يتضمن «CHOIX 2» تمهيدا وأربع وحدات أو «طرق» يمكن استعمالها متفرقة (انظر (Forner et Mullet, 1988)):

- التمهيد، غير معالج معلوماتيا. ويتجلى في جمع الفرد لأوصافه بذاته. ويتوفر على دفتر من ستين صفحة، يتألف من أسئلة مغلقة مصنفة في ثلاث عشرة خانة (انظر المؤطر 4.7). إن هذا الوصف مفصل إلى حد بعيد وأحيانا يظهر مصطنعا؛
- وحدة «الاكتشاف»، يشير الفرد إلى مكونات جانبياته التي تبدو أكثر أهمية، وبالمقابل ترجع إليه الآلة لائحة من المهن تنهل من بنك المعطيات الذي يتضمن المئات منها. وكلما حدد الفرد بدقة جانبياته، تضاءلت المهن المقترحة له. فإذا حدد الفرد جانبياته في عنصر أو عنصرين، كمستوى الدراسة والاهتمامات، قد تقترح عليه مئات من المهن. وإذا أدرج سبعة أو ثمانية عناصر قد تكون المهن المقترحة لتوه أقل من العشرة؛
- وحدة «التدقيقات»: تمكن من الحصول على معلومات حول مهنة معينة، سواء انطلاقا من نقطة من النقط الممثلة لوصف الذات، أو بالانطلاق منها جميعا؛
- وحدة «المقارنة»: تشير إلى العلة في التشابه أو الاختلاف بين عدة مهن؛
- وحدة «القياس»: تقترح مهنا نظيرة لمهنة معينة وفق معايير المقارنة المشار إليها.

المؤطر 7.4

التقويم الذاتي في (Choix, Guide 1984) CHOIX 11

1- المستوى الدراسي المنشود (7 مستويات، يمكن للفرد أن يحدد العديد منها).

2- رغبة العمل بالداخل أم بالخارج (3 طرق للإجابة).

3- الإكراهات المادية المقبولة (5 مستويات، يتعلق الأمر بأشكال مختلفة من الصعوبات ينبغي تحملها.

4- الطباع، على الفرد أن يبدي تفضيلاته بالنسبة لـ:

- تنوع العمل (5 أسئلة)؛
- سمته المتكررة (5 أسئلة)؛
- اتباع توجيهات (5 أسئلة)؛
- اتخاذ مسؤوليات (5 أسئلة)؛
- الحصول على دعم الآخرين (5 أسئلة)؛
- ممارسة النفوذ (5 أسئلة)؛
- مزاولة عمل مثير للتوتر (5 أسئلة)؛
- اتخاذ قرارات بناء على حكمه الخاص (5 أسئلة)؛
- اتخاذ قرارات وفق معايير محددة (5 أسئلة)؛
- التعبير عن أفكاره وشخصيته (5 أسئلة)؛
- مزاولة عمل شديد التدقيق والتفصيل (5 أسئلة)؛

5- الأجر الأدنى المطلوب (9 مستويات من الأجور مقدمة)؛

6- الاستعدادات

- استعداد عام للتعلم
- استعداد شفهي
- استعداد حسابي
- استعداد فضائي / إدراك الأشكال

- الاستعداد للعمل المكتبي، تنسيق بصري – حركي
- المهارة الرقمية
- المهارة اليدوية.

ويطلب من الفرد أن يجيب عن خمس خانات وأن يحدد إجاباته بالنظر لسلم من خمس نقط بحسب إن كان يقدر ذاته من بين 10 ٪ الأوائل، أو الثلث الأول، أو الثلث المتوسط، أو الثلث الأدنى أو 10٪ من المتأخرين. ويحسب مجموع النقط المحرزة ثم يتم بناء جانبيات الاستعدادات.

7- الاهتمامات:

- بالنسبة للأشياء والأرقام والموضوعات،
- بالنسبة لعلاقات العمل، الإقناع،
- بالنسبة للعمل المنظم والمتابعة،
- بالنسبة للعمل الاجتماعي والتسيير والتنظيم،
- بالنسبة لتواصل الأفكار،
- بالنسبة للعمل العلمي والتقني،
- بالنسبة للعمل المجرد أو الإبداعي،
- بالنسبة للآلات والطرائق أو التقنيات،
- بالنسبة للنتائج الملموسة.

لكل من هذه الفئات من الاهتمامات، على الفرد أن يجيب عن خمسة أسئلة (أحب، لا أحب، لاأعرف). وبحسب مجموع النقط المحرزة، يتم بناء جانبيات الاهتمامات وتسجيل الاهتمامات الأربعة الأكثر أهمية والاهتمامات الأربعة الأقل أهمية.

8- آفاق، الأهمية المولاة لعرض الشغل (سؤال واحد).

9- رموز هولاند، اثنتا عشرة فئة من المهن مأخوذة بعين الاعتبار. يتم تناول كل واحدة بخمس أسئلة (أحب أو لا أحب ما هو مقترح)، ثم نضيف مجموع النقط المحرزة على المجموعتين لإيجاد من جديد الفئات الستة لهولاند.

10- المجالات المهنية: 23 مجال مقدم.

11- النشاطات الفيزيائية (14 نشاط مقترح، رفع، حمل، دفع...).

12- مواقيت. وهناك سبعة أنماط من المواقيت مقدمة: مواقيت متغيرة، عمل موسمي...).

13- أوساط العمل، سبعة أوساط مقدمة (العمل في بيئة شديدة البرودة، العمل حيث الرطوبة والماء...)

في الخانات من 10 إلى 13 يشير الفرد إلى ما يرغب في تجنبه على الإطلاق، وما يفضل تجنبه نسبيا. ثم يضع أولوياته بتقدير الأهمية النسبية لكل خانة من الخانات الثلاثة عشرة المقدمة. كما تعطى له تعليمات كي يهيئ «تفاوضه».

ويتطلب هذا الوصف الذاتي حوالي ساعتين من الزمن، وتستغرق مدة استعمال الحاسوب حوالي ساعة إلا ربعا.

إن ثغرات الأنظمة القياسية هي ثغرات مقاربة السمات– العوامل ذاتها. وليس من الممكن ألبتة أن نقيس الجانبيات الفردية على مهن محددة. كما أن هناك اعتباطية كبيرة في القواعد التي تؤطر وصف الأفراد والمهن والمطابقة بينهما. ضمن هذه الشروط، لا غرابة في أن نجد أن أنظمة قياسية مختلفة تقترح على الفرد الواحد مهنا ما ليس بينها أية قواسم مشتركة... وهذا لا يمنع بعض المستعملين أن يجدوا حصافة في المقترحات التي يقدمها الحاسوب (Crowley نقلا عن Offer, 1993)) .

2-3-4 المساعدات على اتخاذ القرار

إن معظم البرامج المساعدة على التوجيه، وهو الحال بالنسبة للبرامج التي تتغيى معرفة الذات ومعرفة العالم المهني، تقدم بشكل غير مباشر مساعدات على اتخاذ القرار. إن عملية اتخاذ القرار هي السيرورة التي يحتفظ بموجبها الفرد بخيار من بين خيارات عديدة تم انتقاؤها سلفا. إن هذا الانتقاء للخيارات ينهل من سيرورة الاكتشاف التي غالبا ما تقترن بسيرورة

القرار. إن برامج المساعدة على القرار بالمعنى الدقيق للكلمة تتغيى تسهيل سيرورة الاختيار هاته التي تتحدد عند نهاية السيرورة العامة في صياغة التفضيلات (انظر الفصل 2). وانطلاقا من المبادئ التي تؤطرها، يمكن أن نميز بين ثلاثة أنماط كبرى لبرامج المساعدة على القرار (Forner et Vrignaud, 1996):

- الإقصاء بالمظهر: انطلاقا من المهن المتاحة (المتضمنة في بنك المعطيات)، نحذف تدريجيا المهن التي تبدو غير مناسبة من حيث المعايير المتعاقبة التي يشترطها الفرد. وتعتبر المعايير بشكل مستقل فيما بينها، وإن كان هذا لا يبدو واقعيا. وقد رأينا فيما سبق بأن نظام CHOIX يشتغل على هذا النحو. إن هذه البرامج تتعلق بالاكتشاف أكثر من تعلقها بالقرار؛
- اقتران التمثلات: إن هذه البرامج– كسابقاتها– ترتكز على نموذج السمات – العوامل. إذ نجعل الفرد يتعلم نهج الاقتران بين التمثل الذي يحمله عن ذاته والذي يحمله عن مختلف المهن. إن «كشف الخبير»، الذي يهم الراشدين، هو برنام من النوع المرتكز على نظرية هولاند، حيث يشير الأفراد إلى النشاطات والسياقات الاجتماعية والمهنية التي يعتبرونها مناسبة لهم من خلال تجاربهم. ثم يقارنوا معطيات التجربة بجانبيات اهتماماتهم (Loos; 1993). وتبدوا لنا البرامج من هذا النوع أنها تتناول الاكتشاف أكثر من تناولها للقرار. كما أن وحدة المساعدة على القرار لـ«DISCOVER»، (انظر أسفله) ترتكز على مبدأ الاقتران؛
- حِسَاب الفائدة، ذلك بأن البرامج المقترحة على نظرية القرار ترتكز على ما يلي: إن «القرار الجيد» هو القرار الذي يحقق أقصى نفع ذاتي مأمول. وكل مهنة تحقق النفع بحسب الأهمية التي يعقدها الفرد بمختلف القيم الممكن أن تلبيها لديه، ثم احتمال ولوج كل من المهن المعتبرة. إن الفائدة الذاتية المأمولة في خيار ما هي نتاج لنفعيتها واحتمالية ولوجها. إن هذا التصور للقرار أقل واقعية (وقد ذكرنا هذا في الفصل 2)، وذلك بالنظر إلى الجهد الذهني الكبير الذي يفرضه على الفرد، أكثر مما يقوم به فعليا. وإذا كانت هناك حظوظ ضئيلة في أن يطبق الفرد هذه الطريقة، فإن تعلمه يتيح له

الوعي بالعوامل التي ينبغي اعتبارها في كل قرار، وعلى الخصوص في تحديد النفع في كل اختيار، وبالتوفيق بين أوصاف مختلفة. إن برنام (Aide au Choix en Orientation: ACOR) يقدم مثالا لهذا النوع من البرامج (انظر المؤطر 4.8). وترتكز أيضا وحدة المساعدة على القرار في نظام التوجيه والإعلام التفاعلي « SIGI PLUS »[1] (انظر أسفله)، على حسابات الفائدة. ونسجل بأن هذه البرامج لا تحتوي على بنك للمعطيات (بيد أنه بالإمكان جعلها مدمجة، وهو الحال فيSIGI PLUS، كوحدة في برامج كبرى تحتوي على بنوك للمعلومات.

المؤطر 4.8

البرنام ACOR (Gosling et Mullet, 1991)

إن هدف برنام ACOR هو أن يستثير التفكير عند المستشير حول القرار، بجعله في تنافر معرفي محتمل بين اهتمامه التلقائي لمهنة معينة والتحليل الذي يقترحه عليه البرنام حسب نموذج الفائدة الذاتية المأمولة.

يشير الفرد إلى المهن (8 مهن كأقصى حد) التي يرغب التفكير بشأنها ويقدر اهتمامه (اهتمام تلقائي) لكل منها.

ويقترح البرنام 22 معيارا لتقدير المهن (أجور، مواقيت، العمل بالخارج...). وهناك إمكانية إضافة معايير جديدة، لكن ينبغي الاحتفاظ بثمانية كأقصى حد. ويشير الفرد إلى درجة تفضيله لكل من هذه المعايير ويقدر المهن المحتفظة منها. مما يقتضي التفكير والبحث عن المعلومات. ثم يطلب البرنام من المستشير تقدير حظوظه للنجاح في المهن المختلفة. كما يتم حساب الفائدة الذاتية والفائدة المأمولة بواسطة الحاسوب. ويستدعى الفرد بعد ذلك لمقارنة ترتيب المهن بحسب اهتمامه التلقائي وبحسب الفائدة الذاتية المأمولة، والتساؤل حول التفاوتات المحتملة. ويستطيع كذلك تعديل أحكامه، سواء فيما يتعلق بفائدة الخيارات أو احتمال ولوجها. ثم ملاحظة نتائج هذه التعديلات على ترتيب المهن.

(1) SIGI PLUS: Systéme of Interactive Guidance and Information.

3-3-4 أنظمة التعلم

إن هذه البرامج هي الأكثر طموحا. فهي تدمج جميع الوظائف المتناولة سابقا. وتتغيى مساعدة الفرد في جميع مراحل صياغة مشاريعه. وهناك أربعة أهداف كبرى تتبع للتعلم (Plant, 1989):

- أن يتعلم كيف يعرف ذاته عبر التشخيص الذاتي لكفاياته واستعداداته وقيمه التي تساهم في تحديد شخصيته الحالية والمرغوبة في المستقبل؛
- أن ينمي وعيه بجملة الإمكانات التي يوفرها عالم الشغل، مباشرة أو بشكل غير مباشر. وبالإكراهات التي تفرضها والامتيازات والارتياحات التي تنطوي عليها؛
- أن يكتسب الكفايات اللازمة لاتخاذ القرار؛
- أن يكتسب الكفايات اللازمة التي تيسر المنعطف بين العالم المدرسي وعالم الشغل ومن مهنة إلى مهنة أخرى.

وهناك ثلاثة أنظمة كبرى للتعلم DISCOVER وSIGI PLUS، جار بها العمل في الولايات المتحدة، كانت تستهدف في البداية الشباب المتمدرس. لقد قامت مؤسسة (american college testing programme) بتطوير DISCOVER بإشراف جو آن هاريس، كما طورت مصلحة الاختبارات التربوية Educational Testing Service نظام SIGI تحت إشراف مارتن كاتز. إن أولى التراجم لهذه البرامج تعود إلى سنوات السبعينيات (1970). أما نظام PROSPECT الحديث العهد، فقد استعمل في انجلترا منذ 1990 من أجل التوجيه والإدماج المهني للطلاب. ولقد تم تطويره بفضل اتحاد شركات خاصة ومؤسسات جامعية تحت مسؤولية بتر بريس – برايس.

ويرتكز برنامج DISCOVER على النظريات الأساسية في الاختبار المهني (سوبير، رو، سكولشبيرك)، أما SIGI فيعتبر بأن القيم تلعب دورا مركزيا في بناء التفضيلات. لقد تطورت هذه الأنظمة حتى تستطيع أن تستعمل بشكل أفضل التطورات التكنولوجية كلما ظهرت. لقد أصبحت أكثر كثافة (في التراجم الأولى لـ DISCOVER،

كان الأفراد يقضون من إثنتي عشرة إلى خمسة عشرة ساعة أمام الحاسوب، مقابل ساعتين أو أربع حاليا). وتستهدف حاليا جمهورا متنوعا يشمل الراشدين. في البداية كانت ممولة من قبل صناديق نقدية عمومية. أما الآن فهي مملوكة لمجموعات خاصة وتدر أرباحا طائلة (Harris – Bowlsbey, 1989 ; Katz, 1989).

تتشكل هذه البرامج من وحدات بإمكان كل فرد أن يختار منها بحسب حاجاته: 7 بالنسبة لـ DISCOVER و9 بالنسبة لـ SIGI و 22 بالنسبة PROSPECT (انظر لائحة وحدات DISCOVER وSIGI في المؤطر 9.4).

المؤطر 4.9

وحدات DISCOVER (Dosnon et Forner, 1989)

1- انطلاق الرحلة المهنية: تمكن استمارة من تقدير حاجيات الفرد وتمنحه إرشادات لاستعمال مختلف الوحدات.

2- معرفة عالم الشغل: يلقن الفرد تمثلا حول عالم الشغل، تحدد المهن في فضاء ذي بعدين متعامدين، يقابل الأول التوجيه نحو الأشياء بالتوجيه نحو الأشخاص، بينما يقابل الثاني التوجيه نحو الأفكار بالتوجيه نحو الوقائع. ضمن هذا الفضاء تم تحديد اثنتى عشرة أسرة من المهن بالإمكان تجميعها في ست مجموعات تمثل فئات الاهتمامات عند هولاند.

3- معرفة الذات: أربع استمارات مقترحة تتناول الاهتمامات والقدرات والقيم والتجارب.

4- استكشاف المهن: انطلاقا من معايير محددة حول معرفة الذات تقصى بعض المهن ليحتفظ بالأخرى. بإمكان الفرد معرفة لماذا لم يحتفظ ببعض المهن.

5- معرفة المهن: يتم ولوج بنك المعطيات الواصفة للمهن وآفاقها ومسالكها.

6- اختيار التكوين: تقدم مساعدة للمستعمل حتى يتمكن من تحديد مسار التكوين الذي يقوده إلى المهن المنشودة.

7- تخطيط الإجراءات القادمة: ولوج عناوين ومؤسسات التكوين.

وحدات SIGI (Forner et Mullet, 1988)

1- مدخل: تقدم هذه الوحدة نظرة إجمالية عن البرنامج كما تقدم إرشادات للمستعمل.
2- تقويم – ذاتي: يشير الفرد إلى اهتماماته وقيمه ونشاطات مرغوبة.
3- البحث: بعد الإقصاء المتتالي انطلاقا من الاهتمامات والقيم، نحتفظ بعدد محدود من المهن.
4- الاستعلام: تقدم معلومات حول المهن المحتفظ بها من أجل مقارنتها.
5- الكفايات: البحث عن الكفايات اللازمة لمزاولة مهن محتفظ بها ولتقويم ذاتي متعلق بهذه الكفايات.
6- التكوين: البحث عن مسارات تكوينية للمهن المحتفظ بها ووسائل الرفع من حظوظ النجاح.
7- المواءمة: معلومات عملية وإرشادات لتمويل الدراسات، طريقة تدبير الوقت، الحصول على دعم مختلف.
8- القرار: تلقن طريقة في اتخاذ القرار ترتكز على بلوغ أقصى حد من الفائدة الذاتية المأمولة.
9- الخطوة القادمة: يستدعى الفرد لتحديد أهداف وسيطية.

يبدو أن كبريات أنظمة المساعدة على التوجيه هاته لم تتطور كثيرا منذ عشرين سنة. حقا إن بنوك المعطيات تُحَيَنُ بانتظام وتُحَسَّنُ طريقة تقديمها على الدوام، لكن التصور الإجمالي للبرنام لم يتغير. ويرجع ذلك لسببين. السبب الأول نظري: على اعتبار أن الأفكار حول سيرورة صياغة مقاصد المستقبل لم تتغير بشكل ملحوظ، وليس هناك أي علة في أن تصير البرانم غير الإجرائية إجرائية. السبب الثاني هو على المستوى الاقتصادي: إن بناء هذه البرانم يتطلب استمارات كبيرة، وتدبيرها جد مكلف. كما أن تغييرها على مستوى العمق، إذا كنا قادرين على ذلك فعلا، فقد لا يكون مربحا من الناحية التجارية.

لقد كانت برانم التوجيه عند بعض روادها تستهدف تعويض المستشارين في التوجيه. بعضهم يستبشر باعتبار أن الدول السائرة في طريق النمو قد تقتصد بذلك عن تشكيل

مصالح للتوجيه أو أيضا أن المقصيين من الدول المتطورة، الذين يبالغ في تقدير استئناسهم بالأجهزة المعلوماتية قد يسترشدون بالحواسيب بسهولة أكثر من الخدمات التقليدية. بينما يرى آخرون في هذه الآفاق ظهور عالم منسلخ تماما عن إنسانيته ومخيف إلى حد ما. إن الإنجازات المحققة إلى غاية الآن، لا تبرر في الواقع لا هذه الأماني ولا هذه المخاوف. لكن لا يمكن استباق الحكم بشأن المستقبل. وهناك نتيجة تبدو حتمية مع الأنظمة الحالية: التفاعل مع البرامج لا يقلص طلبات الاتصال بالمستشار، بل على العكس يقويها.

5- تقويم تأثيرات ممارسات التوجيه

هل لممارسات التوجيه حقا التأثيرات التي تلحق بها. يبدو أنه من المستحب الإجابة عن هذا السؤال لسببين على الأقل: هناك أولا سبب اقتصادي، فهذه الممارسات لها كلفة بالنسبة للجماعة أو بالنسبة للفرد، وذلك ليس بالهين. يبدو إذا أنه من الطبيعي أن نتساءل عن مردوديتها؛ ثم هناك سبب نظري أكثر: لا نرى جيدا كيف أن هذه الارتقاءات تحصل بمساعدة الأشخاص دون فهم جيد للسيرورات المرتهنة. مما يفرض اختبارا مفصلا للممارسات السائدة وأشكال تبلوراتها وتأثيراتها على الرغم من الإجماع أو شبه الإجماع حول ضرورة إجراء تقويمات صارمة. فإن هذه الأخيرة في النهاية نادرة. لقد رأينا بأن طرائق التربية على التوجيه المشار إليها بـADVP قد تطورت بشكل واسع خلال سنوات السبعينيات. لكن كان علينا انتظار سنة 1988، حتى نرى ظهور أولى الدراسات التقويمية لهذه الطريقة (Guichard et al., 1988). كثيرا ما لاحظنا بأن الممارسات التي تعرف أكبر نجاح هي تلك التي تعتبر على محمل جيد مع المناخ السائد وليس بالضرورة الأكثر صلاحية. سنطرح السؤال أولا حول الأهداف المتبعة في المساعدة على التوجيه؛ ذلك لأنه لا يمكن أن نقوم بممارسة ما إلا بمرجعية هذه الأهداف. ثم سنتفحص ثانية الخصائص المنهجية التي ينبغي توفرها في الدراسات التقويمية من أجل بلوغ خلاصات موثوقة. وأخيرا سنقدم بعض النتائج.

5- 1أهداف التقويم

هناك حاليا، توافق واسع حول الأهداف العامة الكبرى لممارسات التوجيه: ينبغي أن تتيح استقلالية الأفراد، شبابا وراشدين؛ وأن تجعلهم فاعلين ومسؤولين في سيرورة توجيههم؛ وأن تمنحهم الوسائل لحل المشاكل التي يطرحها توجيههم. إن هذه الأهداف الكبرى تقترن باعتبارات معيارية عامة، أحيانا غير متجلية، وقد تعتبر وكأنها بديهية. فنثمن بقوة العمل ونعتبر بأن الحياة المهنية ينبغي أن تكون مركز الحياة الشخصية. كما نثمن بقوة السلوكات المراقبة والمنظمة والمخططة، وبشكل موجز نثمن «العقلانية». إن هذه الأهداف العامة لا تقدم مباشرة معايير تتيح تقويم الممارسات، لذلك وجب تخصيصها وإعطاؤها صبغة إجرائية.

إن بعض المعايير المستعملة بتكرار في محاولات تقويم الممارسات هي معايير غير مرضية ألبتة، أو على كل حال ناقصة. لكونها تمثل أهدافا جزئية أو غامضة. وهو الحال بالنسبة لمؤشرات الرضا. إن الأفراد الذين استفادوا بشكل عام من مساعدات التوجيه يصرحون بأنهم راضون بالأحرى. أكيد أن هذا شئ لا يستهان به. فنادرا ما يكون للتدخل فعالية تذكر وهو لا يحظى بقبول المقصودين به. لكن إذا كان الرضا شرطا للفعالية، فهو ليس غاية في حد ذاته. ونعرف جيدا أنه، في العديد من الحالات يمكن أن نستميل الشعور بالرضا، عبر خلق محيط جذاب، وإشارات الاهتمام والود، دون أن يؤدي ذلك إلى تغيير في مواقف الأفراد وسلوكاتهم. ويجري نفس القول فيما يخص المستوى العام للإعلام حول التكوينات والمهن. وهو معيار آخر غالبا ما يؤخذ كذلك بعين الاعتبار. حقا إنه من الأفضل أن يكون لدى الفرد معلومات وافرة، لكن هذه المعلومة يجب على الخصوص أن تهم المجالات الناجعة بالنسبة للفرد. وهي مجالات تختلف من فرد إلى آخر. ومن جهة أخرى، قد نكون مُخْبَرينَ بشكل جيد وفي الوقت ذاته غير قادرين على اتخاذ قرار. وقد يذهب البعض إلى تكديس معلومات كثيرة بشكل قصدي يجعله لا يتخذ القرار!.

يمكن أن تحدد أهداف التقويم بشكل مسبق انطلاقا من التفكير المجرد حول الكفايات اللازمة للتوجيه. وتقود هذه الطريقة غالبا إلى لائحة طويلة من الأهداف التي لا تتضح

الصلة فيما بينها (انظر مثلا (Jouvenet, 1995). وهناك إمكانية أخرى أكثر استكشافية، تتجلى في اتخاذ سيرورة بناء مشروع كنقطة انطلاق. وبتحليل هذه السيرورة، نُعيِّن المعارف والكفايات التي ينبغي اكتسابها. لقد رأينا في الفصل (2) أنه بالإمكان التمييز بين مرحلتين كبيرتين:

- الاستكشاف حيث يقوم الفرد بجرد الممكنات.
- القرار حيث يتم انتقاء وترتيب بعض الممكنات.

إن كلا من الاستكشاف والقرار يفترض صورة ثابتة نسبيا ما أمكن، متمايزة وإيجابية، وتمثلا لمسالك التكوين وللمهن في قطاعات تمثل حقول الاهتمامات. إن تخطيط النشاط، الذي يتيح للفرد بناء استراتيجية ووضع وسائل تمكنه من بلوغ الأهداف المحتفظ بها، هو حاضر منذ الاستكشاف. ويأخذ مكانة هامة عند لحظة القرار ثم يمتد بعد اتخاذ القرار (انظر الفصل (2)).

يجدر إضافة مرحلة ثالثة على مرحلة بناء المشروع، وهي مرحلة التكيف، حيث يعيد الفرد تأثيث مشاريعه بحسب الإقرار الاجتماعي الذي تلقاه. فإعادة التأثيث تكون ضئيلة حينما يحظى المشروع بقبول النسق الاجتماعي. ويلج الفرد آنذاك التكوين أو المنصب المرغوب وعليه فقط تعديل تمثلاته لواقع غالبا تختلف عما كان يتخيله. إن إعادة التأثيث هاته تصير بالضرورة أكثر أهمية ومثيرة للقلق ومخيبة للأمل عندما يرفض النسق الاجتماعي هذا المشروع (انظر الفصل (2)). وقد يحدث أن يتابع المشروع عبر طرق أخرى، لكن هناك أهداف يمكن أن تحدد لكل من هذه المراحل، تهم على الخصوص معارف للاكتساب وكفايات للتطوير ومواقف للتبني (Huteau, 1988).

5- 2منهجية التقويم

إن تقويم ممارسات التوجيه، كما هو الشأن بالنسبة لجميع الممارسات، يطرح صنفين كبيرين من الأسئلة: أسئلة تتعلق بكيفية ملاحظة السلوكات وأسئلة تتعلق بتنظيم الملاحظات المجمعة (Huteau et Loarer, 1992).

إن الملاحظة ليست تقريرا سلبيا لواقع خارج عن الملاحِظ. ذلك بأن الواقع في جزء كبير منه يبنى أو يعاد بناؤه. وضمن هذا البناء، تلعب ذاتية الملاحِظ دورا هاما: أولا بانتقاء الملحوظات، ثم ثانية، بتوجيه النتائج المهيأة انطلاقا من هذه الملحوظات. إن الملاحِظ، سواء قصد ذلك أم لم يقصده، يركز انتباهه على بعض جوانب السلوك التي تبدو له هامة ويهمل أخرى. من جهة أخرى، قد يتجاوز تقرير الملاحظ ما تمت ملاحظته فبعض خصائص الفرد المشار إليها غير ملاحَظة في الواقع، بل مستنتجة انطلاقا من خصائص أخرى هي على عكس ذلك بارزة. إن هذه السيرورات الانتقائية والاستنتاجية موجهة بتمثلات قبلية عند الملاحِظ. وتتمظهر في أشكال الملاحظة، سواء تعلق الأمر بالملاحظة التلقائية أو بالملاحظة التي تريد أن تكون موضوعية.

في حالة الملاحظة التلقائية، بينت الأبحاث حول أساليب المعرفة الاجتماعية التي تجلت في البحث عن حيز المعطيات الواردة من المحيط وعن حيز التصورات القبلية في معرفة الآخر، بأن سيرورات الانتقاء والاستنتاج تقود إلى ملاحظات مغلوطة في اتجاه المعارف والمعتقدات السابقة عند الفرد الذي يلاحِظ. إن هذه الظاهرة التي تم بيانها في تقويم الإنتاجات المدرسية للتلاميذ من قبل الأستاذ، تتمظهر كذلك بتوسيمات وبتصورات لترابطات وهمية. وتتداخل مزالق ناجمة عن التمثلات بمزالق ناجمة عن طرائق الاشتغال الذهني عند الملاحظ. إن صعوبة نهج ملاحظات تحليلية مستقلة تقود إلى مفعول "هالو" HALO، فتختزل الملاحظة آنذاك، غالبا في انطباع عام تستثيره مؤشرات بارزة على الخصوص، وتختلف من حيث وزنها وبحسب المكانة التي تحتلها ضمن نظام معتقدات الملاحِظ. من جهة أخرى، يبحث الملاحظ عن انسجام جيد بين ملاحظاته. وهو انسجام غالبا لا يحصل عليه إلا مقابل بعض الاختلالات (انظر الفصل2). من بين جميع الانسجامات الممكنة، سيبحث الملاحظ أولا عن تلك التي تعزز نظام معتقداته ومعارفه. وللتلخيص، فإن الملاحظة التلقائية يمكن أن تميز بنقص في مراقبة سيرورة الانتقاء والاستنتاج. أو بعبارة أخرى، بنوع من الغموض حول موضوعه وبطرائق لا تتيح الاطلاع على ذاتية الملاحِظ. إن الملاحظة التلقائية تدلنا عن الملاحِظ أكثر مما تدلنا عن الملاحَظ.

إن العديد من الملاحظات الواردة بشكل عام من الممارسين حول تأثيرات ممارسات التوجيه. ترتكز فقط على هذه الملاحظة التلقائية أو على تكديس ملاحظات تلقائية. فطريقة الملاحظ هي حدسية والملاحظة غير منفصلة عن التأويل (أحكام عامة مرتكزة على «التجربة»، تقديرات على سلاليم محددة لسمات عامة جدا، تقديرات مترتبة عن مدونة غير محللة نسقيا...). إن الملاحظين بما لديهم من معتقدات قوية بشأن فاعلية ممارساتهم وبما أنهم لا يمنحون أنفسهم وسائل المراقبة الذاتية، فإنهم قد يجازفون بالاحتفاظ فقط بالسلوكات التي تتماشى مع منتظراتهم وتأويل جميع الرموز الغامضة وفق هذه المنتظرات ذاتها. وقد يرون تأثيرات حيث لا توجد. وقد تلوح لهم تأثيرات مخالفة للواقع. إن المجازفة العكسية، التي تتجلى في عدم رؤية تأثيرات رغم أنها حاصلة، توجد أيضا عند من يتشاءمون مسبقا بخصوص تأثير بعض الممارسات.

إن صلاحية المعلومة التي أنتجت بواسطة الملاحظة العفوية، وكأي معلومة لأي شهادة، ينبغي أن يشك فيها. إن السيرورات التي تقود إلى بناء مشوه للواقع غالبا ما تكون لا شعورية. ولذلك فإن نزاهة الملاحِظ ليست محط اتهام، ولا ينبغي أن يشك في انخراطه، وإذا قاد هذا إلى تحريفات في التقويم، فإنه لا يعتبر شرطا لفعالية الممارسات. من جهة أخرى، إن الملاحظة العفوية تعتبر مصدرا ثمينا للفرضيات، لا سيما حينما تقود إلى تسجيلات مستقلة، وضعيفة الانسجام أو غريبة. فإذا كنا نرغب في تقويمات موثوقة ينبغي أن نثمن طرائق الملاحظة الموضوعية الواضحة والنسقية التي لا تتمظهر فيها سيرورات الانتقاء والاستنساخ على غير علم الملاحظ، بل تكون مراقبة. أحيانا ضمن هذه الطرائق، مع المجازفة باختزال حقل الملاحظة، وقد يؤدي التنميط إلى حصر النشاط التأويلي (روائز مختلفة، ملاحظات لسلوكات خاصة نرصد لها تردد الظهور، تحليل محتوى انتاجات الأفراد...). فإذا كنا نود الاحتفاظ بطرائق الملاحظة العفوية، فمن المستحسن أن ندع استعمالها للملاحظين «سذج»، فهؤلاء الملاحظون يجهلون أهداف الملاحظة، فمن النادر أن تكون تمثلاتهم منبع مزالق.

للحكم على مدى فعالية ممارسة ما، يلزم إجراء مقارنات مع أفراد استفادوا من ممارسات أخرى، أو بعبارة أخرى، إنجاز تجربة. إن الحكم يكون آكد كلما كانت المقارنة

خالية من أي لبس. خلال التجربة بالمعنى الصريح للكلمة، نلجأ إلى العشوائية للحصول علي مجموعات متكافئة. بتحديد أكثر، يتأثر الأفراد عشوائيا بالشروط التجريبية. قد لا تكون مجموعتان مشكلتين على نحو عشوائي ومتماثل بدقة. لكن إذا كان حجمهما كافيا، من غير المحتمل أن يختلفا كثيرا. وليس من الضروري آنذاك أن نحدد المتغيرات المشوشة لمراقبتها. وإذا حظيت إحدى المجموعتين بمساعدة في التوجيه، يمكن بواسطة اختيار بعدي مقارنة المجموعتين والحكم على فعالية التدخل أو عوامل مرتبطة بهذا التدخل. لكن هذه الطريقة غالبا ما تكون صعبة الإجراء خارج إطار المختبر. لذلك لا نلجأ غالبا إلى تجارب بل إلى شبه تجارب. في هذه الأخيرة، لا تُشَكَّل المجموعات عشوائيا بل على نحو يمكننا من الاعتقاد «عقلانيا» بأنها متكافئة. تخضع المتغيرات التي اعتبرت ناجعة إلى اختبار – قبلي، يتيح مراقبة هذا التكافؤ، ثم نقارن بواسطة اختبار – بعدي المجموعة التي حظيت بالمساعدة (التي أصبحت هي المجموعة التجريبية) بتلك التي لم تحظ بها (المجموعة الشاهدة).

وإذا كان تنظيم تقويم الممارسات من هذا القبيل يعتبر مرضيا بشكل عام، فإنه يطرح سلسلة من المشاكل. وليس هناك ما يؤكد لنا بأن تأثير التدخل الملحوظ غير ناجم عن تفاعل بين التدخل والاختبار – القبلي، وليس عن التدخل وحده. وعندما تكون المجموعة التجريبية والمجموعة الشاهدة غير متكافئتين، وهي حال متكرر جدا، يقحم هذا الفارق الأولي نوعا من الغموض على المقارنة في الاختبار البعدي. وكون المجموعتين غير مشكلتين عشوائيا، قد يقود من جهة أخرى، إلى احصاءات مصطنعة، كمفعول التراجعية نحو المتوسط Regression vers la moyenne. وأخيرا إن هذا التنظيم للملاحظات المجمعة، لا يتيح بيان الحيز الذي يعود إلى التدخل بحصر المعنى، أي بخصوصية الممارسات وبالطبائع العامة للوضعية. قد ينجم التأثير الملاحظ عن رد فعل الفرد إزاء الطابع غير العادي للوضعية، وعن منتظراته أو عن منتظرات من يقود التدخل (مفعول العلاج الإيهامي Effet Placebo، ومفعول هاوثورن (Effet Hawthorne).

إن التقويمات التي تستجيب للمبادئ المشار إليها منذ قليل تفترض تعاونا بين ممارسين وباحثين. ولا يمكن أن تكون إلا خارجية ومناسباتية لتتميز بذلك عن التقويمات التي يقوم بها الممارسون باستمرار والتي تتناول عوامل تعديل الممارسات أكثر من تناول تأثيراتها.

وقد يكون من المستحسن أن تتبنى الدراسات التقويمية منظورا فارقيا باستمرار بالفعل، فالأفراد لديهم حاجات في التوجيه بعيدة عن أن تكون متطابقة. ولديهم كذلك أساليب في التكيف متباينة، وشخصيات متفردة. فليس هناك أي مبرر لكي يكون لنمط ما في المساعدة على التوجيه تأثيرات مماثلة في جميع الأفراد. وقد يكون من المستحسن أيضا أن نقوم باستمرار أكثر التأثيرات المتباينة للممارسات. إننا نقتصر عادة، على تقويم تأثيرات مباشرة. وهذا يجد تفسيره ببساطة في تعقد الدراسات الطولانية. لكنه يؤسفنا أيضا أن لا نتوفر إلا نادرا على معلومات حول ثبات التأثيرات الملاحظة. فقد تخف هذه التأثيارت، لكنها قد تتقوى أيضا على المدى المتوسط.

5- 3بعض النتائج

إن الدراسات التي تستجيب للمعايير الأساسية التي ذكرناها منذ قليل (تشكيل طرائق الملاحظة وتنظيم شبه – تجربة) هي دراسات قليلة. وسنقدم في البداية بعض النتائج العامة التي تعود إلى ما بعد – التحليل المنجز انطلاقا من دراسات أمريكية. ثم سنتفحص بعد ذلك نتائج تناولت الفئات الكبرى للمارسات التي تم تقديمها: كشوف الكفايات، التربية على التوجيه وبرانم التوجيه.

5-3-1 نتائج شاملة

انتقى أوليفر وسبوكين (Oliver et Spokane, 1988) ثماني وخمسين دراسة تناولت تقويم ممارسات التوجيه حيث تقارن مجموعة شاهدة بمجموعة تجريبية. في هذه الدراسات، تم القيام بـ 240 مقارنة شملت 7311 فردا. تم قياس تأثير الطريقة بـ«مفعول الحجم» d (Effet de Taille)، الذي يحسب بقياس الفارق بين متوسط المجموعة التجريبية

ومتوسط المجموعة الشاهدة على الانحراف الطرازي للمجموعة الشاهدة. عندما تكون التوزيعات غوسية (gaussiennes) وبنفس الانتشار، يشكل d قياس تغطية توزيعات المجموعة التجريبية والمجموعة الشاهدة:

- إذا كانت d = 0.5، حوالي 31٪ من أفراد مجموعة المراقبة يتجاوزون متوسط المجموعة التجريبية.
- إذا كانت d = 1، حوالي 16٪ من أفراد مجموعة المراقبة يتجاوزون متوسط المجموعة التجريبية.
- إذا كانت d = 2، حوالي 2.5٪ من أفراد مجموعة المراقبة يتجاوزون متوسط المجموعة التجريبية.

هناك سبع ممارسات مميزة (عرضت مع أمثلة في (Spokane, 1991):

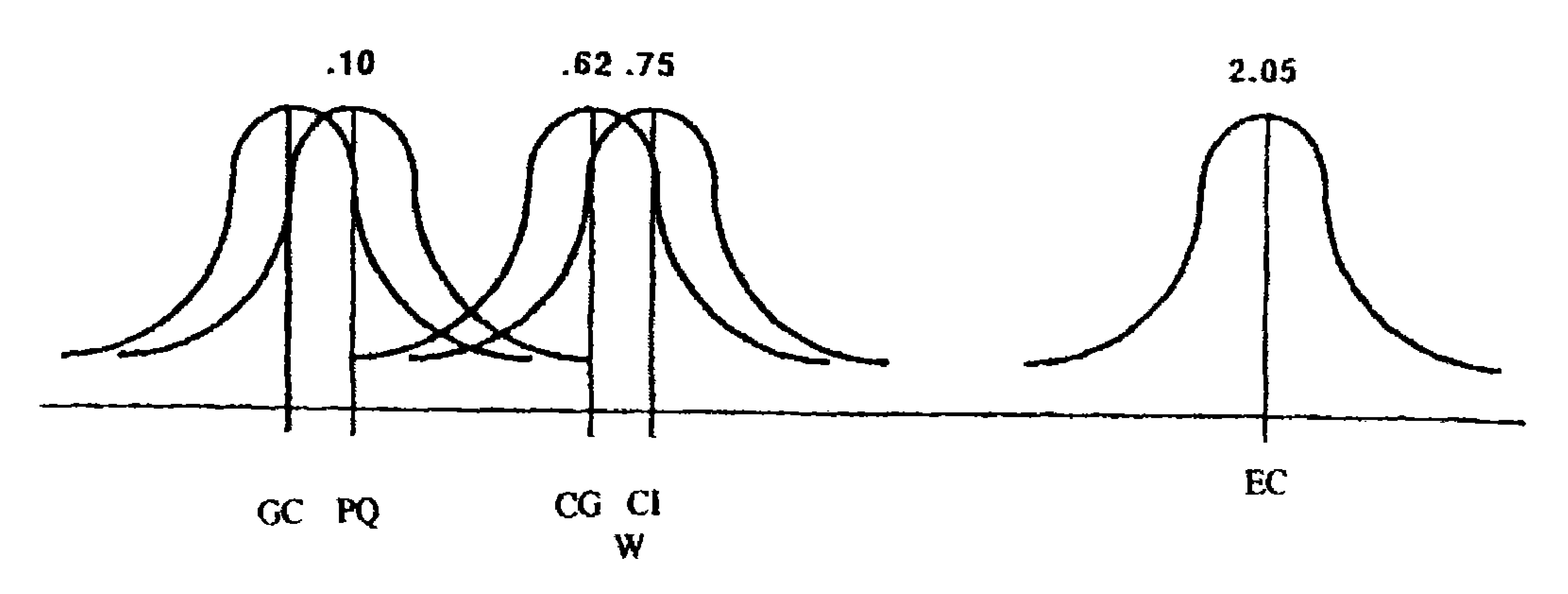
- الإرشاد الفردي: d = 0.74 (تم حسابها على 37 مقارنة في 16 دراسة) متوسط مدة التدخل هو 1.42 ساعة في جلسة أو جلستين.
- تحليل رائز في وضعية فردية: d = 0.62 (4 مقارنات ودراستين). هناك جلسة واحدة فقط ومدتها 0.66 ساعة.
- الإرشاد الجماعي: d = 0.62 (21 مقارنة و9 دراسات). هناك 6.9 جلسة لمدة إجمالية تصل إلى 7.74 ساعة.
- تأويل الروائز في وضعية جماعية: d = 0.76 (12 مقارنة و4 دراسات). بمعدل 2.17 جلسة لمدة 2.58 ساعة.
- الورشات «Workshops» أو مجموعات مبنينة (يتمثل هذا النوع من الممارسة في اختبار نسقي وإعادة تقويم مشاريع، حث الفرد على الاكتشاف والتخطيط): d = 0.75 (46 مقارنة و14 دراسة). بمعدل 3.67 جلسة لمدة 5.86 ساعة.
- «تمارين بالفصل» (هذا النوع من الممارسات يقترب من حلقات التربية على التوجيه التي قدمناها سابقا، وتجري الجلسات مجموعها على مدة تتراوح ما بين 3 و4 أشهر، والتدخلات هي جد مبنينة): d = 2,05 (22 مقارنة و9 دراسات بمعدل 15,33 جلسة لمدة 20.89 ساعة).

- برنام التوجيه: $d = 0.59$ (5 مقارنات و3 دراسات) بمعدل 2.25 جلسة لمدة 2.95 ساعة.

بالنسبة لِسِتة أنماط من الممارسات، تتقارب مفعولات الحجم من 0.59 إلى 0.75. وهي مرتفعة بجلاء بالنسبة للتمارين الفصلية (2.05)، حيث الجلسات بأكبر عدد وبغلاف زمني أكبر كذلك. ومن المؤكد جدا أن تأثير هذا النوع من الممارسات مبالغ في تقديره بقدر قوة بَنْيَنَة الطريقة التي تقود أحيانا إلى الاحتفاظ في التقويم بوضعيات قريبة من الوضعيات التي استعملت للتعلم. ومن المحتمل أن يكون هذا هو العلة في أننا لم نلاحظ تأثيرا بهذا الحجم في الدراسات المنجزة بفرنسا وفي الدول الفرنكفونية، حيث هناك دائما مساحة أكبر بين تمارين الطريقة والأسئلة المطروحة في التقويم.

لاحظ ألفير وسبوكين أيضا وضعيات بتنوع أكبر لكن بتأثير محدود، ويتعلق الأمر هنا بتمرير بسيط لاستمارات الاهتمامات: $d = 0.1$ (75 مقارنة و7 دراسات).

هذه النتائج ممثلة على الشكل 4.3:



الشكل 3.4

تأثيرات من حجم متوسط لمختلف ممارسات التوجيه

(**حسب** (Oliver et Spokane, 1988))

مجموعة المراقبة: GC؛ **تمرير استمارات**: PQ؛ **إرشاد جماعي**: CG؛

إرشاد فردي: CI؛ **ورشات**: W **تمارين فصلية**:EC .

إن التأثيرات المشار إليها آنفا تم حسابها على مجموعة من المتغيرات المختلطة. وإذا اعتبرنا المتغيرات الخاصة فهي متباينة الحجم.

وقد لوحظت أقوى التأثيرات في ارتفاع دقة المعرفة بالذات (d = 2.45)، وفي الحاجة إلى النجاح (d = 1.85)، وفي المراقبة الداخلية (d = 1.21)، وفي النضج الامتهاني (d = 1.05).

أما التأثيرات الضعيفة، أو المنعدمة أو السلبية فهي تتعلق بالانخراط في الأدوار الجنسية التقليدية (d = -0.17)، والتعقيد المعرفي (d = 0.12).

نلاحظ تأثيرات لقوة وسيطية بالنسبة لواقعية الاختيارات (d = 0.51)، والبحث عن المعلومات (d = 0.53)، وقواعد القرار (d = 0.89)، أو أيضا الأهمية المولاة للمسار المهني (d =0.46).

ومن جهة أخرى نسجل أن التدخلات غير متساوية الفعالية بالنسبة لجميع الفئات التي تستهدفها. فهي أكثر فاعلية عند المراهقين من مستوى إعدادياتنا وثانوياتنا (1.02 و d = 1.28) وهي أقل من ذلك عند الطلبة والراشدين (0.82 و d = 0.85)، وغير فعالة عند تلاميذ التعليم الابتدائي (d = -0.01) كما يمكن توقع ذلك. وتكون التدخلات فعالة حينما يكون الأفراد متطوعين

5-3-2 كشوف الكفايات

نتوفر على استطلاع وطني يتيح الحكم بشأن فعالية كشوف الكفايات بحسب منتظرات المستفيدين (Kop et al., 1997). فهناك 372 فردا قد استفادوا من كشوف الكفايات، منهم 24 «CIBC» استجوبوا عبر البريد، وأكثر من العينة كان الكشف بمبادرتهم. أما بالنسبة للآخرين، تعود المبادرة للمؤسسات ANPE، واللجان المحلية، والمصالح الاجتماعية أو منظمات التكوين. إن المستفيدين من الكشوف هم بالأحرى نساء (59.9٪)، من مستوى CAP، BEP أو حاملي شهادة التقني (65.8٪) أوعمال

مستخدمون (74.2٪)، شباب نسبيا (70.1٪) مابين 26 و44 سنة) وأغلبهم باحثون عن عمل (67٪).

تتعلق المنتظرات بمعرفة الذات والتوجيه (التوجيه نحو تكوين معين، إعداد مشروع، تغيير مهنة، اختيار مهنة، إيجاد عمل)، الترقي بالمهنة المزاولة (معرفة الكفايات، التطور في المهنة، الحصول على مسؤولية جديدة). أما التوجيهات المقدمة بعد الكشف فتتجلى في إرشادات على مستوى التكوين (بنسبة 45.2٪ من الأفراد)، وإرشادات سيكولوجية (بنسبة30.1٪)، إرشادات تتعلق بالتوجيه نحو مهنة معينة (بنسبة 29.1٪)، إرشادات مهنية حول أنماط المناصب المستهدفة (بنسبة 27.7٪). إن الإرشادات السيكولوجية والإرشادات المتعلقة بالتوجيه هي الأكثر طلبا، ولعل المشروع الأكثر تكرارا بعد الكشف هو التوجيه نحو التكوين (بنسبة 51.6٪)، يأتي بعد ذلك تغيير المهنة (بنسبة 31.7٪)، ثم التعريف بإمكانيات واستعدادات الفرد (بنسبة 29.0٪)، التطور في المهنة (بنسبة 18.9٪).

يقوم الكشف بدور إيجابي في كل ما يتعلق بمشاريع التوجيه ومعرفة الذات والتكوين والترقي واختيار المهنة. بالمقابل، يقل الرضا حينما تكون المنتظرات أكثر واقعية: الحصول على مسؤولية جديدة، الحصول على شغل، إحداث مقاولة. أما انعكاسات الكشف بعد عدة شهور، فتهم على الخصوص التكوين (الدخول في تكوين بنسبة 37.9 ٪ من الأفراد، وإجراء تفاوض من أجل التكوين بنسبة 35.0 ٪).

لقد أنجز كودرون وبارنود (Goudron et Barnoud, 1997) دراسة أكثر دقة حول التأثيرات السيكولوجية للكشف، تم تقويمها من خلال استمارات. لقد حللا تأثيرات من أربعة أنواع، تصير على الخصوص معتدلة حينما تكون إيجابية:

- تأثيرات حول تمثل الكفايات ومراكز الاهتمامات: يثرى ويتنوع تمثل الذات. وتتجلى التأثيرات الأكثر بروزا في رصد الكفايات المفيدة في المشروع ومعارف – الكينونة، وهي أقل بروزا في رصد معارف – الفعل والكفايات التي يلزم تطويرها؛

- تأثيرات على تقدير الذات: إن تقدير الذات، سواء كان عاما أو شخصيا أو اجتماعيا، لا يرتفع عند الأفراد الذين استفادوا من الكشف عما هو عند أفراد المجموعة الشاهدة؛
- تأثيرات على المشروع الشخصي: لقد كان الكشف عند جل الأفراد مناسبة لإعداد مشروع شخصي (امتد الكشف إلى ثلاثة أشهر ب 17 ساعة)، وكما سجل الباحثون يبقى التساؤل قائما حول قابلية تحقق هذه المشاريع ومدى ثباتها؛
- تأثيرات على الانخراط في سلوكات الإدماج، يخوض المستفيدون من الكشف طرائق موضوعية في اندماجهم المهني، لكن يتعلق الأمر على الخصوص بالبحث عن المعلومات.

3-3-5 التربية على التوجيه

لقد تم القيام بعدة مراجعات تحليلية لدراسات أنجزت على زمر مُمَدْرَسَة أوروبية فرنكفونية (Guichard, 1992 ; Huteau, 1999)، وفيما يلي نقدم أهم نتائجها:

- على العموم، كان لطرائق التربية على التوجيه تأثيرات إيجابية معتدلة، لكنها كانت دائما، كما ذكرنا في السابق، أضعف مما هو مذكور في الأدبيات الأمريكية، أو منعدمة. إن هذه التأثيرات نادرا ما تكون غامضة (ارتفاع التردد مثلا) أو سلبية (انخفاض الدافعية الدراسية أو معرفة أقل بمسالك التكوين)؛
- يبدو أن التدخلات الجماعية هي أكثر فاعلية من التدخلات المتفرقة. كما أن التمديد الطويل لحلقات التربية على التوجيه يقود إلى ابتذالها؛
- بعد حلقات التربية على التوجيه، يصبح التلاميذ أكثر علما، ولديهم رؤية أكثر تجريدا وأكثر دقة وتمايزا عن المهن؛
- تتكون كذلك عندهم صورة عن ذاتهم أكثر تنوعا وأكثر تمايزا واستقلالا. ولعل هذه التأثيرات أقل بروزا من سابقاتها؛

- إن النواة المركزية للتمثلات (تراتبية الشرف، قولبات النوع، تقديرات الذات) لا تتغير أو تتغير قليلا؛
- إن التلاميذ الذين استفادوا من تدخلات تربوية لديهم رؤية أعمق عن سيرورة التوجيه. حيث يتحدد هذا الأخير ضمن أفق زمني أكثر امتدادا. وحيث يتم إدراك دور المدرسة بشكل أفضل بوضعه في إطاره الحقيقي والنسبي. كما تتنوع الاختيارات ويبرهن عليها أكثر. بيد أننا نفتقد لعناصر تمكن من معرفة ما إذا كان التلاميذ قد طوروا كفايات الاستكشاف والقرار والتخطيط؛
- في بعض الحالات، يصبح الأفراد أكثر دينامية (يخوضون تدابير شخصية، ويعلنون استعدادهم لنشاطات خارج الإطار المدرسي). وغالبا ما يعتمدون أوصافا داخلية. أما التأثيرات على الدافعية الدراسية فهي غير مبرهن عليها ولا تتمظهر دائما في اتجاه إيجابي. كما يتأكد مرارا أن التلاميذ الذين لديهم مشاريع مستقبلية يدركون بشكل أفضل غاية التعليم وبالتالي يندفعون فيه بقوة. بيد أن هذا غير بديهي ألبتة، وإن كان منطقي المظهر: ليس التلاميذ الذين ينجحون بشكل أفضل بالإعدادية هم من لديهم مشاريع، بل هم الذين لهم اهتمام قوي بالمواد التعليمية (Rochex, 1995). وقد تكون القيمة الداخلية للعمل أقوى من قيمتها الأذاتية وقد يذهب إلى التساؤل عما إذا كانت الثانية تصير في بعض الحالات قادرة على حصر الأولى؛
- بالنسبة لمستوى المشاريع، فقد تتمظهر جميع الحالات: استقرار، مراجعة بالزيادة أو بالنقصان، وسنتناول هذه المسألة من جديد حينما نطرح السؤال حول الإشكالات الأخلاقية التي تطرحها الممارسات؛
- إننا لا نتوفر على عناصر تعزز الاعتقاد بأن التربية على التوجيه تساهم في تقليص الفوارق على مستوى التوجيه.

4-3-5 برانم التوجيه

انصب تقويم تأثيرات استعمال المعينات المعلوماتية في مجال التوجيه على الخصوص على برانم DISCOVER وSIGI المستعملة كل سنة، غالبا كخدمة حرة، من قبل ملايين الأشخاص بالولايات المتحدة (Huteau et Dosnon, 1990). وتعتبر هذه البرانم الكبيرة مفيدة وهامة لدى معظم المستعملين (نسبة الرضا هي حوالي 90 ٪).

يقود التفاعل مع البرنام إلى ارتفاع مستوى النضج الامتهاني، لقد رأينا باسترجاع المعطيات التي حققها أوليفر وسبوكان، بأنها على قدر من النضج يماثل ما يمكن أن نلاحظه بطرائق أخرى. فالمستعملون تصير لديهم مشاريع أدق، ويستكشفون المهن بشكل أوفر ومنهجهم أكثر بَنْيَنَة. ويميلون إلى اتخاذ قراراتهم في مجال التوجيه وفق نموذج عقلاني، لكن دون استعمال رصين للمنهج المُتَعَلَّم. إن ما أحرزوه من نقاط على سلاليم تقيس الانخراط في مهام تتعلق بالتوجيه هو أرفع مما أحرزته المجموعة الشاهدة: القيمة المنسوبة للعمل، معرفة الذات (قيم، اهتمامات، كفايات)، معرفة المهن والتكوينات، اتجاهات التشغيل، القدرة على تحديد أهداف والتخطيط للمستقبل، معرفة مختلف إمكانات المساعدة.

وكما هو الشأن في ممارسات أخرى، فإن هذه التعديلات للمواقف وللتمثلات لا يرافقها بشكل نسقي تعديل في السلوكات. بيد أننا نرصد لدى المستفيدين نشاطا أكبر في البحث الوثائقي بعد التفاعل مع الحاسوب.

باعتبار أن DISCOVER وSIGI هما في منافسة على سوق واحدة، انصب الاهتمام على معرفة ما إذا كان أحد البرانم أعلى من الآخر. على الرغم من أن SIGI، خاصة في شكله SIGI PLUS، هو نظام جد متطور، فإنه لا يحظى بتقدير أكثر من قبل المستعملين، ولا يبدو أن لديه تأثيرات أكثر وضوحا على النضج الامتهاني.

لقد سجلنا سالفا بأن هناك من يعتقد بأن الحواسيب قد تعوض في المستقبل القريب المستشارين. وقد قاد هذا الاعتقاد إلى مقارنة تأثيرات التفاعل مع الحاسوب بالممارسات الكلاسيكية للمستشارين. بيد أن هذه المقارنة صعبة الإجراء. ويبدو جليا أنه لم يتبين تفوق الحاسوب... ولا تفوق المستشار! إن المعلوميات، غالبا ما تستعمل في الواقع بالموازاة مع

الطرائق التقليدية، عوض البحث عن المفاضلة بينهما. ومن الأفضل أن نفكر في أقصى استعمال ممكن للحواسيب عند المستشارين. إن إدماج المعلوميات في الممارسة التقليدية، خاصة المقابلة الإرشادية، يقوي فعالية هاته الأخيرة شريطة تتحقق مقتضيات عديدة: تعوُّد الأفراد على الأجهزة المعلوماتية، الإعداد للتفاعل الفردي أو الجماعي، استغلال الإشارات التي يقدمها البرنام. ونعتبر حاليا أنه ينبغي صياغة البرانم على نحو يتيح إدماجها في ممارسات المستشارين.

6- أخلاقيات وآداب

يحدد المختصون في التوجيه نشاطهم ضمن سياق فلسفة إنسانية ويصرحون على أنهم في خدمة الناس. إن هذه المرجعية الإنسانية حاضرة بقوة في المواثيق الأخلاقية، وفي النصوص القانونية المؤطرة لنشاط المستشارين. بيد أن القوانين والتشريعات تنص على مبادئ يترتب عنها أحيانا بعض الإشكالات أثناء تطبيقها. وإذا كانت هذه التشريعات تشكل تقييدات ضرورية ومفيدة، فإنها لا تتيح الإجابة عن جميع الأسئلة التي تطرحها الممارسات. كما أن التفكير في الجانب الأخلاقي، لمساءلة المقاصد والقيم المعلنة في مواجهتها للممارسات الفعلية هو أمر ضروري (Guichard, 1995, 1998 ; Huteau, 2000).

يمكن أن نميز بين ثلاثة محاور كبرى في هذا التفكير بحسب إن كان يتناول التقويم، أو الإعلام أو طرائق المساعدة على التوجيه.

6- 1 الميثاق الأخلاقي والتشريع

ليس كل مستشاري التوجيه سيكولوجيين، ولكن بقدر ما أن نشاطهم هو من طبيعة سيكولوجية، فإنهم يستندون على الميثاق الأخلاقي والتشريعي للمختصين في علم النفس. إن هذا الميثاق الذي وضعته الشركة الفرنسية لعلم النفس (Société Française de psychologie)، وجمعية أساتذة علم النفس بالجامعات قد عوض منذ 2 يونيو 1996. وهناك قانون سابق كانت الشركة الفرنسية لعلم النفس قد سنته سنة 1961. ومنذ الفقرة

الأولى من توطئته، يصرح القانون على احترام الشخص: «احترام الشخص في بعده النفسي هو حق غير قابل للتصرف »، ويؤكد على أن «الاعتراف به يؤسس عمل السيكولوجيين».

في عنوانها 1، تصرح المدونة على المبادئ التي يرتكز عليها عمل السيكولوجيين، وهي سبعة:

- احترام حقوق الأشخاص: «يستند السيكولوجي في ممارسته على المبادئ التي نصت عليها التشريعات الوطنية والأوروبية والدولية حول احترام القوانين الأساسية للأشخاص ذاتهم وكرامتهم وحريتهم وأمنهم. فهو لا يتدخل إلا بالموافقة الحرة والمتنورة للأشخاص المعنيين. بالمقابل على كل فرد أن يتوجه مباشرة وبحرية للسيكولوجي. كما يحفظ السيكولوجي الحياة الخاصة للأشخاص بضمان احترام السر المهني، ويشمل ذلك العلاقة بين الزملاء. ويحترم المبدأ الأساسي والذي مفاده أن لا أحد مجبر على أن يبوح بأي شئ عن نفسه»؛
- الكفاية: «على السيكولوجي أن يحين كفاياته المعرفية بانتظام، وبتكوين مستمر وبتكوين على تمايز انخراطه الشخصي في فهم الآخر»؛
- المسؤولية: «في إطار كفاياته المهنية، يقرر السيكولوجي بشأن اختيار وتطبيق طرائق تقنية سيكولوجية التي يصوغها ويبلورها. فهو إذا يجيب شخصيا عن اختياراته والنتائج المباشرة لأعماله وآرائه المهنية»؛
- النزاهة: «على السيكولوجي واجب النزاهة الذي يركز أساسا جهده لتمحيص تدخلاته، وتحقيق طرائقه وتحديد أهدافه»؛
- الخاصية العلمية: «إن طرائق التدخل التي يختارها السيكولوجي ينبغي أن تكون موضوع تصريح عقلاني لأسسها النظرية وبنائها. وينبغي أن يكون كل تقويم موضوع نقاش بين المهنيين»؛
- احترام الهدف المسطر: «تستجيب الآليات المنهجية التي يضعها السيكولوجي لدواعي تدخلاته فحسب. على السيكولوجي، مع بناء تدخله وباحترامه للهدف المسطر، أن يأخذ بعين الاعتبار الاستعمالات الممكنة التي قد يوظفها الغير»؛

- الاستقلالية المهنية: «لا يمكن أن يجعل السيكولوجي الاستقلالية الضرورية في مزاولة مهنته تابعة تحت أي غطاء كان».

أما العنوان الثاني من المدونة فقد كُرِّس للممارسة المهنية. حيث تتناول بنودها صفة السيكولوجي وتعريف المهنة، وشروط مزاولة المهنة، والطرائق التقنية في الممارسة المهنية، وواجبات السيكولوجي اتجاه زملائه. أما العنوان الثالث فهو يتناول التكوين، ومبادئه وطرائق صياغته.

كما نجد إشارات حول القواعد التي وجب على المستشارين ملاحظتها في ثلاث وثائق: قانون 6 أكتوبر 1978 «المتعلق بالمعلومات، وبالملفات وبالحريات» (واستكملت بتوصية اللجنة الوطنية للمعلوميات والحريات بـ15 أكتوبر 1984 حول جمع المعلومات التعيينية ومعالجتها)، وقانون 31 دجنبر 1992 المتعلق بالتوظيف (البنود 6-7-8- L 121 من مدونة الشغل). إن هذا التشريع ينتظم حول محورين مركزيين يشكلان أهم نقط التفكير الديونتولوجي: احترام الأشخاص وجودة الخدمات.

أما ضمان احترام الأشخاص لكرامتهم وحياتهم الخاصة فيتحقق بالمعلومة المقدمة والسرية اللازمة وإمكانية ولوج الفرد للمعلومات المجمعة وبالتقييدات على الاستقصاءات الممكنة. وحسب التدابير التي اتخذها قانون المعلوميات والحريات، فإن الأفراد الذين نجمع عنهم معلومات معينة ينبغي إخبارهم مسبقا حول وجوب أو عدم وجوب الإجابة عن الأسئلة المطروحة وحول وجهة المعلومة المجمعة، وقد تم تحديد ذلك بكون «الروائز والاختبارات ذات الطابع السيكوتقني أو السيكولوجي» تقدم معلومات معينة. في حالة ما إذا كان الأفراد المستجوبين قاصرين، ينبغي إخبار آبائهم بالطابع الاختياري للملاحظات أو التقويمات وأن يقدموا ترخيصهم كتابيا. إن السرية مضمونة مبدئيا بالسر المهني. لكنها تحدد بضرورة تقديم معلومات لجهات معينة. كمؤسسات التكوين مثلا. في كشوف الكفايات تذهب هذه السرية إلى حد بعيد: إن المستفيد من الكشف هو الوجهة والمالك الوحيد لنتائج

الكشف ويتم إتلاف الملفات[1]. وأخيرا ينحو التشريع إلى تحديد نقل الاستقصاءات في ما يبدو ناجعا وضروريا. يبقى بالتأكيد، تحديد ما هو ناجع وضروري.

وأما عن جودة الخدمات المقدمة فتتعلق أساسا بتكوين المستشارين والطرائق التي يستعملونها. فيما يخص الجانب التكويني، فنجد أن معظم المستشارين يتوفرون على "شهادة سيكولوجي" ولهم مستوى من التكوين يعادل باكلوريا + خمس سنوات من التكوين في علم النفس. أما الآخرون، فالوضعية متباينة جدا، ولا غرابة أن نصادف مستشارين لهم تكوين أساسي غير كاف في مجال التوجيه. وفيما يتعلق بالطرائق المستعملة فإننا نلاحظ أن النصوص التشريعية تتضمن إشارات عامة حول ضرورة استعمال طرائق موثوقة دون أن تكون معايير هذه الوثوقية محددة.

6- 2 الأسئلة الأخلاقية الكبرى

6-2-1 التقويم

إن التقويمات في مجال التوجيه، حتى تكون مرضية، لا ينبغي أن تحترم فقط خاصية الأشخاص، بل أيضا أن تكون موضوعية وأن تقدم للفرد معلومات ناجعة بإمكانه استعمالها.

إن هاجس التوفر على اختبارات موثوقة وعادلة، قد قاد إلى تحديد قواعد صارمة في بنائها وفي تطبيقها، وذلك بإيلاء اهتمام خاص، لا سيما بالولايات المتحدة، لرصد مغالط ثقافية محتملة.إن القواعد التي حددتها الجمعات المهنية المعروفة الكفاية (وهي تقنية أساسا وأحيانا مفصلة) تقدم معايير لتقدير الاختيارات المستعملة، سواء تعلق الأمر بالروائز أو باختبارات المعرفة أو باستمارات الاهتمامات أو بالقيم أو بالشخصية، وكذلك الممارسات والآليات التي تتضمنها (Dupont, 1994). إن مبدعي الاختبارات مدعوون لاحترامها

---

[1] البند (L. 900 – 4 – 1) من مدونة الشغل، الجريدة الرسمية بتاريخ 28/ 11/ 1992: «لا يمكن إنجاز محصلة الكفايات إلا بتوافق مع العامل. إن الفرد الذي قد استفاد كشف للكفايات بالمعنى الوارد في النص 2 – 900 هو الجهة الوحيدة الذي ترسل إليها النتائج مفصلة ووثيقة تحليلية. ولا يجوز تقديمها لجهة أخرى إلا بموافقته. إن رفض الأجير موافقته على كشف للكفايات لا يعتبر خطأ ولا يمكن أن يشكل مبررا للتسريح».

ويطالب مستعملوها، في هذه الحالة هم المستشارون، أن يرجعوا إليها لاختيار تقنياتهم. إن القواعد التي نشرت بالولايات المتحدة، من قبل l'american Psychological Association وl'american Educational Research Association، وكذلك Standard For Educational and Psychological Testing، وتحين بانتظام منذ 1954 دون أن تكون مكتملة، تتألف من مئات من الصفحات.

فيما يتعلق ببناء الروائز، تذكر القواعد الأمريكية بالشروط المنهجية السيكومترية. وتلح كذلك على ضرورة التوفر على معلومات حول مصداقية الاختبارات وحول صلاحيتها (أسسها النظرية وجودة التنبآت التي تتيحها). توصي كذلك بالمراجعة الدورية للأدوات، من أجل تحسينها انطلاقا من دراسات أنجزت على تراجم سابقة، ثم التحقق باستمرار، من جهة أخرى، من مدى ملاءمتها للأهداف المنشودة. وأخيرا تؤكد على ضرورة التوفر على معايرات عديدة ومحينة واتخاذ احتياطات خاصة، حينما تقارن إنجازات محصل عليها باختبارات مختلفة أو بالاختبار نفسه لكن ضمن شروط مختلفة. وتتناول القواعد أيضا طريقة استعمال الاختبارات وفق قطاع التطبيق. من المؤكد أن الاختبار الواحد لن يستعمل بالطريقة نفسها ومن يطبقه لن يبحث عن المعلومات نفسها بحسب إن كان يعمل في حقل السيكولوجية الكلينيكية، أو في حقل الإرشاد أو أيضا في حقل التوظيف. كما يتم التأكيد على الكفايات المطلوبة لدى المستعملين وعلى المعلومات الواجب التوفر عليها، والمتضمنة مبدئيا في الكتب التي ترافق الاختبارات، وأخيرا، تعالج القواعد المعلومات الخاصة التي يطرحها استعمال الاختبارات السيكولوجية لدى الأقليات اللغوية والفئات الاجتماعية غير المحظوظة.

تعتبر الاختبارات السيكولوجية مغلوطة إذا كانت تقيس شيئا آخر غير ما تدعي قياسه. إذا كان فرد ما قلقا وحصل على إنجاز ضعيف في أحد اختبارات الذكاء، هل هذا لا يفسر جزئيا بقلقه؟ وإذا كان الحال كذلك، فإن الرائز يقيس أيضا القلق/ الأغلاط، ونقول بأن الرائز مغلوط. إن دواعي الأخطاء في التقويم عديدة ولعل وظيفة جزء كبير من منهجية تطبيق الاختبارات هو إزالة الأخطاء أو رصدها قصد أخذها بعين الاعتبار. لقد حظيت

الأخطاء الثقافية باهتمام خاص لأنها تهم مجموعات برمتها، وباعتبارها تتمظهر عامة على حساب الفئات الاجتماعية غير المحظوظة، لذلك فقد تقود إلى تعزيز الفوارق الاجتماعية. وهو الحال على الخصوص حينما تستعمل الاختبارات لغايات الانتقاء: إذا كانت تسيئ تقدير مستوى الكفايات لبعض المجموعات بنهج طريقة غير دقيقة، فإن هذه المجموعات ستغبن أو تبخس أشياؤها. بيد أن مسألة الأخطاء الثقافية تطرح أيضا في مجال التوجيه إذا اعتمدنا مثلا، على تقويمات للكفايات لحث الأفراد على تحديد أهداف معينة، وينبغي أن لا يساء تقدير هذا المستوى من الكفايات بالنسبة لبعض المجموعات. وإلا فهؤلاء أيضا قد يعتبروا بأنهم قد غبنوا. وكقاعدة عامة، فإن التقويمات المنجزة بواسطة الاختبارات السيكولوجية هي قليلة أو منعدمة الأخطاء الاجتماعية، وهذا ليس حال التقويمات المنجزة بشكل حدسي، كالتقويمات المدرسية أو المهنية.

إن المعلومة الواردة من التقويمات ينبغي أن تكون مفيدة. فهي تعطي، ضمن المنظور التقليدي، إشارات حول حظوظ النجاح في هذا المسار أو ذاك المحدد بدقة، كما تمكن من بناء الإرشاد. ضمن المنظور الحالي السائد، ينبغي أن تتيح التطور الامتهاني للشخص، وأن تساعده على بناء مشروع تكويني، اندماجي أو لإعادة التأهيل، على اعتبار أن الفرد بالدرجة الأولى هو المستعمل الأساسي للمعلومة الواردة من التقويم، ويبدو أنه من المستحسن أن يعرف جيدا دلالاتها وكيفية جمعها. إن المعلومات التي يتيحها التقويم ينبغي كذلك أن تكون سهلة الاستيعاب بالنسبة للفرد، أي ملائمة لتمثله الحالي لذاته وللمقاصد المستقبلية، وإن بقيت مبهمة وغير مستقرة، ومرافقة له، إنْ بطبيعتها أو بشكلها ودرجة دقتها. وبالتالي فإن شكل إعادة الترميم سيصبح مشكلا مركزيا تماما.

إن التركيز على استقلالية الفرد يقود إلى إيلاء أهمية أكبر للتقويم الذاتي الذي يتيح الأخذ بعين الاعتبار معطيات بيوغرافية خاصة. إن تطور الطرائق المجمعة تحت العبارة العامة «حقائب الكفايات» يدل على هذا الارتقاء (Aubert, 1992). كما أن التقويم الذاتي لاينبغي أن يختزل في جهد استبطاني لوصف الذات، فقد يفضي كذلك إلى تحليل للماضي يتيح الوعي ببعض الكفايات أو رصد أصول بعض الصعوبات. إن هذه التقنيات في التقويم

الذاتي تطرح مشاكل عويصة ينبغي أن نتساءل حول مصداقيتها من جهة، ومن جهة أخرى، فإن التقويم الذاتي الذي ينبغي أن يكون مُسْنَدًا على أساس سليم وصحيح، يستدعي تحديد طرائق هذه المساندة، والتي تعتبر بكيفية ما طرائق لمعرفة الذات.

6-2-2 الإعلام

كيفما كانت طريقة صياغتها، فالمساعدة على الاختيار تفترض نشاطات هدفها هو إخبار الأفراد حول المسالك المتوفرة، سواء تعلق الأمر بالتكوينات وما تتطلبه من استعدادات قبلية وما تتيحه من آفاق مستقبلية، أو بالمناصب وما تشترطه من كفايات وما تلبيه من حاجات. مؤكد أنه ينبغي أن يتوفر الجميع على معلومات جوهرية حول التكوينات والمهن، فذلك جزء من الثقافة الاقتصادية والاجتماعية للمواطن. إن هذه الثقافة يكتسبها الشباب أساسا عبر المواد المدروسة وتصان بالتردد على وسائط الإعلام. بيد أن هذه المعلومة القاعدية لا تسعف في الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها الفرد حول توجيهه. فهذه الأسئلة ذات طبيعة شخصية وسرعان ما تدقق كلما تحددت مقاصد المستقبل. فالمعلومة ينبغي أن تكون إذا مفردنة في محتوياتها. ويمكن أن تكون نشاطا في حد ذاتها. وبالتالي ينظم المستشار «حلقات الإعلام» ويشارك في نسج وثائق، ويتيح ولوج مصادر وثائقية. ويمكن كذلك أن تكون المعلومة مدمجة في ممارسات المساعدة على التوجيه، فتتم آنذاك خلال المقابلات، وخلال حلقات التربية على التوجيه، وأثناء كشف الكفايات. وقد تثير المعلومة العديد من التساؤلات على المستوى الديداكتيكي، ويمكن أن تكون موضوع تساؤل أخلاقي.

مؤكد، أنه حينما نحصر الإعلام في مجرد وصف التكوينات والمهن والشروط التي تتيح ولوجها، قد يحصر هذا الإشكال. إلا أن ذلك يثير التساؤل حول موضوعية هذه الأوصاف. إن تعقيدات عوالم التكوين والشغل يجعل وصفها الشامل أمرا مستحيلا؛ وحتى إذا كان ذلك ممكنا، فلن يستطيع الفرد استيعابها. وينبغي إذا اختيار المعلومة الناجعة. وكيف نقوم بهذا الاختيار؟ وما هي السمات البارزة في تكوين ما أو مهنة ما؟ مؤكد أن على المستشار أن يكون مخبرا بشكل جيد، لكنه قد يقدم معلومات تقريبية ومغلوطة. وقد يعاتب

أحيانا على كونه يهتم بـالأفراد أكثر مـن اهتمامـه بـالمهن. وبكونـه سيكولوجيا أكثـر مـن سوسيولجي للمهن، أو أيضا إطار مقاولة، أو لكونه يمرر صورة عـن المقاولـة والمهـن لم تعـد مطابقة للواقع الحالي. إن هذه الانتقادات ناجمة على الخصـوص مـن القطاعـات، ومسـالك التكوين أو من الفئات المهنيـة أو أن العـرض والطلـب غـير مضـبوطين. وهـذا يترجـم إمـا بصعوبات في التشغيل (مـثلا في البنـاء المعمـاري)، وإمـا بتكـدس المترشـحين (مـثلا، علـى المسـالك الجامعيـة العلميـة والتقنيـة وفي الأنشـطة الفيزيائيـة والرياضـية). وتفسـر هـذه الاختلالات بالطابع غير المناسب للمعلومات المتوفرة، فيعول علـى المعلومـة جهـارا لضبط التدفقات، وهنا نلمس العلاقة بين الإعلام والتواصل أو التنشيط. أكيـد، أنـه علـى قـدر مـا تمنحه من عناصر حول الواقع، ومدى تكيفها مـع هـذا الواقـع، تسـاهم المعلومـة في تعـديل أفضل بين الطلب والعرض في التكوين أو التشغيل، لكن هذا ليس هدفها الأول. إن هاجس الموضوعية الذي هو بمثابة تمظهر أدنى لاحترام الأشخاص، قد يقود فعلا إلى نشر معلومـات تعاكس التوازن المطلوب بـين العـرض والطلـب. كمـا أن بعـض المعلومـات، مـثلا، حـول صعوبات العمل أو تدني الأجور، قد يكـون لهـا طـابع ردعـي[وتـأثير سـلبي] واضـحا. إن المبادئ التي يرتكز عليها المستشارون تقودهم إلى التموقف إزاء مسألة التعديل بين العـروض والطلبات، التي يمكن أن تعالج وتحل بوسائل أخرى غير التوزيع لمعلومة موجهة.

إن المعلومة حول الدراسات والمهن، حينما تتجاوز مجرد وصف لـبعض التكوينـات وبعض المهن، تنقل غالبا تصورات عن المجتمع وتعطي بشكل أو بآخر معنى للانخراط المهـني قَلما يكون حقيقيا. إن مستقبل الشغل والأشكال الجديدة للشغل رهين بهذه التصورات عـن المجتمع التي لا تحظى بإجماع. فمنذ سنوات، قبل اسـتئناف النمـو الاقتصـادي، كـان السـجال محتدما حول مستقبل الشغل، بالنسبة للخبراء كان الشغل يتقلص باستمرار، وكنا نتوجه نحـو «نهاية الشغل» (انظر مثلا؛ (Rifkin, 1996)). بالنظر إلى خبراء آخرين في اللحظـة نفسـها (مثلا، (Boissant, 1995)، لم تكن أزمة الشغل إلا مؤقتة إلى درجة أنهم كادوا يصـرحون بضرورة اللجوء إلى الطلب المكثف على الهجـرة. وتقـترح وجهـة النظـر الأولى بـأن العمـل سيصير «قيمة في طريق الانقراض»، أما الثانية فلا تقترح شيئا مـن هـذا القبيـل. إن المعلومـة

التي يراد لها أن تكون نزيهة، مهما كانت أماني من يمتلكها أو مخاوفه، لا يمكن إلا أن تعكس هذه الارتيابات.

إن السجالات حول العمل والشغل غالبا ما أخذت لونا إيديولوجيا. بالنسبة للعديد من المهنيين، كما رأينا في الفصل1، تغيرت شروط مزاولة المهن وستستمر على الأرجح في تطور متسارع، سواء تعلق الأمر بإنتاج سلع أو بتقديم خدمات. ففي ظل التأثير المزدوج لعوامل تكنولوجية واقتصادية، أصبح العمل ذهنيا أكثر، وجماعيا أكثر، وتفاعليا أكثر، واندماجيا أكثر. وفي الوقت نفسه أصبح الشغل أقل استقرارا. إن هذا التطور يهم بشكل مباشر الشباب المتمدرس والعمال، على قدر ما يتيحه من إدراك للكفايات التي يطورها هؤلاء أو هؤلاء بالتكوين طوال حياتهم. لكن هناك عدة طرق لوصف ذلك. في مؤتمر حول «التوجيه في مواجهة تحولات الشغل»، أكد ممثل نقابة للمقاولين في صناعة الحديد، الذي جئنا ببعض أقواله في الفصل1، وهو مستفز بارع، على وجوب «إعداد الشباب للمرونة»، في سياق لم تكن المرونة تعني الطواعية الذهنية أو قدرات على التكيف، بل عرضية فرد منعزل، عليه تدبير كفاياته بذاته، حيث كما فسر لنا ذلك، إن الانشغال الأول للمقاولة ليس اجتماعيا، بل يتجلى في «ربح المال» (De Calan, 1997) في نفس المؤتمر، قدم مشارك آخر منظورا مغايرا تماما، وصرح بأنه لا يعتقد بأن «مسؤولية المدرسة هو أن تعد للعرضية»، وبأن مسؤوليتها هو «ليس فقط أن تجعل الفرد يتحرك، بل «أيضا أن يقاوم» وبأن «هناك بدائل للاختلالات الكلية» (Pair, 1997). إن الخطابات حول العمل، وراء الغايات المخصصة للتوجيه، ليست إذا مماثلة بحسب التموقع ضمن إطار إيديولوجية ليبيرالية أو في إطار إيديولوجية اجتماعية ديمقراطية. إن المستشار باعتباره مواطنا، هو بالطبع حر في اختياراته الإيديولوجية لكنه كمهني ما الذي عليه أن يفعله؟

6-2-3 المساعدة على التوجيه

إن جل التدخلات في مجال التوجيه، في الوقت الراهن، لا تنشغل فقط باحترام استقلالية الفرد، بل تقترح أيضا تأطيرها. وبالإمكان أن نتساءل عن بعض تأثيراتها المنحرفة: إدانة الفرد، التعتيم على الحتميات الاجتماعية، استمالة التطلعات.

إن ممارسات المساعدة على التوجيه، تتركز على الفرد أكثر مما تتركـز علـى المحيط. وكما بينت ذلك سيلفي بورسيي (Sylvie Boursier, 2000). فهي تقوم على مسلمتين: تجزم الأولى بأن معرفة الذات أمر سابق للتوجيه، فكلمـا عـرف الفـرد نفسـه بشـكل أفضـل أمكن له التوجه بشكل أحسن. وأما الثانية، وهي لازمة للأولى، فتجعل مـن المحيط مصـدرا كامنا للإكراهات، وعائقا في إنجاز المشاريع. وباعتبار أن إعداد هذه الأخيرة يتم انطلاقـا مـن تفكير حول الذات، يبقى أن نحلل «قابليتها للتحقق»، فهذه الأخيرة ترتبط أساسا بالمحيط: إما أن يسعف في إنجاز المشاريع، وإما أن يعرقلها. ضمن هذه الشروط، قد نعتقد بأن الإخفاق في تحقيق المشاريع يرتبط أكثر بعجز الفرد عن إرضاء الإكراهات أكثرمن ارتباطه بالطابع المفـرط والمثير لهذه الإكراهات. وباختصار، يصير الفرد هو المسؤول الأول عـن إخفاقاتـه، ومـن ثم تنتقل العوامل الاجتماعية إلى مرتبة خلفية أو تطمس بكل بساطة. وتكون وظيفة التوجيه هو أنها قد عملت على طمسها وضمنت نوعا من الأمن الاجتماعي بتدجين الأفراد. ونصـادف بتكرار هذه المحاججة تحت أشكال مختلفة منـددة بشـكل أو بـآخر. ذكـر بـيير بيرنـارد ليتـارد (Bernard Liétard, 1997). متسائلا حول ظهـور أشـكال جديـدة في إثبـات صـلاحية المكتسبات «يمكن اعتبار تطورات نظـام إثبـات صـلاحية المكتسـبات... وتطـور الاعـتراف بالشواهد، كأزهار الخريف الاجتماعي، فهي تنطوي على أكبر استحقاقٍ في جعل المسـؤولية الفردية تتحمـل مسـؤوليات جماعيـة أسـيء تـدبيرها، كالإقصـاء والبطالـة». ذهـب بيرنـارد كونكولف (Bernard Gangolf, 1999)، متناولا كشف الكفايات، إلى أبعد مـن ذلـك، بعد أن أكد على «صعوبة المعرفة الموضوعية للذات والطابع المحدود للمساعدة الـتي يمكـن أن يقدمها الآخر، وإن كان مختصا أو خبيرا بهذه المعرفة». ويجزم أن طريقة الكشف هي متناقضة نوعا ما «إلا إذا اعتبرنا بأن الهدف الحقيقي للكشف لا يتعلق بالمعرفة الصادقة للذات بل هـو التمركز على الذات، في مرحلة البطالة، هاتـه [...] يتـيح التمركـز، الـذي يقـود إلى تحميـل طلاب العمل المسؤولية، إلى حماية سوق الشغل من كـل التسـاؤلات السـببية». بإيجـاز، فـإن كشف الكفايات هي «مثالية ضـرورية للتخـدير الاجتمـاعي». وذكـر كـانكولف ميزونـديوه (Maisondieu, 1997)، الذي يعتبر بأن «النظام القائم كان دائمـا يـراهن علـى مُسَـوِّقي

الأخاديع التي تبرر نقائصه في إسعاد الناس، وبإرجاع مآسيهم إلى شرورهم ورعونتهم أو أمراضهم». إن السيكولوجيين «معرضون للقيام، عامة رغما عن أنفسهم وبحسن نية، بدور المخادع والواعظ [...] وإن كانوا في موقع جيد لرصد الاختلالات الاجتماعية وتأثيراتها المضرة بالأفراد، فقلما يدركون مشاركتهم الخاصة في إعادة إنتاج تصورات فكرية، التي هي في الواقع متشبعة بشكل مباشر بالإيديولوجية الطاغية والتحاملات المبتذلة التي تنقلها».

إن هذه المحاججة المستوحاة من نظرية الآليات الإيديولوجية للدولة للويس ألتوسير، يجدر تنسيبها سواء من زاوية نظرية أو من وجهة نظر ميدانية. فالأفراد، من المنظور النظري العام، غير مسحوقين بشكل مطلق من قبل الآليات الاجتماعية الكبرى، بيد أن هذا واقع، و«الإيديولوجية الطاغية» واقع كذلك. إن لها قدرات على النقد والمبادرة والفعل، وبإمكان ممارسات المساعدة على التوجيه أن تعمل على تطويرها. حقا إن المجتمع يطبع الأفراد بطابعه، لكنه في آخر المطاف، كما تقول لنا سوسيولوجيا الفعل، بأن الأفراد على كل حال، هم الذين ينتجون المجتمع. من منظور ميداني، غير مؤكد تماما، أن المساعدة على التوجيه تقود بشكل نسقي إلى الإذعان أو قبول الواقع الحالي. بتحليله للوظيفة الاجتماعية لـ«التقنيات السيكولوجية» المعمول بها في إطار الإدماج، سجل جون بول روسييه (Jean – Paul Russier, 1995) تأثيرات إيديولوجية مختلفة. فبعض الشباب «الموهوب بروح المنافسة والمثابرة» ننقل لهم «عند الاقتضاء، إيديولوجية البورجوازية المهنية الصغيرة، على كل حال إيديولوجية فردانية للصراع من أجل الشغل» وذلك «لإقناعهم بقبول وظائف واهنة». أما آخرون، وهنا قد نجد الإذعان، بل أيضا التمرد «يستشعرون بعمق، أنهم مُقصَون ويقصون أنفسهم، في الآن ذاته، عن سوق الشغل والمجتمع »، وينقل بأن الجهاز «يحاول تحميل الشباب... الكلفة الاقتصادية والسيكولوجية للمواءمة وللتحولات الاجتماعية». بيد أنه يضيف، إنه لمن المجازفة اختزال الجهاز في هذه الوظيفة. ويذكر بأن هذا الأخير قد أتاح التكوين على مناصب جديدة وأنه كان مجالا للتجديد وإعادة إبداع الرابطة الاجتماعية. إن الوظيفة الاجتماعية لممارسات المساعدة على التوجيه لا تبدو إذا بجلاء كما يعتقد البعض.

ونسجل على الخصوص أن هذا النقاش وهذه الاعتبارات تستدعي تساؤلا على المستوى الأخلاقي: هل الوظيفة الحقيقية لممارسة ما، هي فعلا ما أسند إليها؟

إن التفكير في الذات هو سابق لإعداد المشروع، ويتغيى إيضاح صورة الذات. إن هذا الإيضاح يفضي إلى تساؤلات، ويزج بالفرد في سيرورة دينامية. وعليه مبدئيا، أن يتيح تطوره الشخصي. فبالإمكان أن نتساءل هل جميع ممارسات المساعدة على التوجيه لها فعلا هذا التأثير؟ ليس بمستحيل أن نجد لبعض المهن تأثيرا عكسيا ومفقّرا لصورة الذات ومقّرا لها بشكل مبكّر، مع التأكيد على استدخال الوضعية الراهنة.

لمساعدة الفرد على أن يعرف ذاته، نطلب منه، أن يصف ذاته عبر أسئلة مشكلنة: لائحة الأوصاف أو استمارات الاهتمامات. على كل حال، يتموقع الفرد ضمن سمات عامة. إن هذه السمات لا تأخذ بعين الاعتبار جميع جوانب الشخصية، وحتى وإن كانت عناصر النظام تغطي مجالا واسعا جدا، فليس هناك اهتمامات دينية في نمطية هولاند Holland، كما أن نظرية Big five تتجاهل مسألة تداخل – تخارج المراقبة. يعمل التساؤل إذا على تقليص الممكنات ويقود الفرد إلى تركيز ذهنه على أبعاد مفروضة عليه، وليست بالضرورة أنجعها بالنسبة إليه. إن الأبعاد التي يتخذ فيها الفرد موقعه ، من جهة أخرى، هي عامة جدا وبالتالي غامضة. وهناك نشاطات مهنية متنوعة بشكل كبير تمثل الفئة من الاهتمامات نفسها. وإذا لم تستكمل هذه المساءلة حول الذات بتساؤل مفتوح أكثر، يأخذ بعين الاعتبار الوضعيات الواقعية التي يتوفر فيها الفرد على تجارب حيث يستشرف فيها ذاته، فقد نقع في خطورة حصر المعرفة بالذات في إطار ضيق جدا في آخر المطاف. حقا، أنه لا ينبغي أن نبالغ في أهمية هذه المجازفة التي ستقدم الممارسة تعديلات لها، وقد رأينا عند تقديم بعض النتائج لدراسات تقويمية، بأن ممارسات المساعدة على التوجيه تقود بالأحرى إلى إثراء معرفة الذات، بيد أن هذا الإثراء هو فقط معتدل / فوقي، وهو – باعتبار المعدل –غير ملحوظ عند جميع الأفراد. ويمكن إذا أن نقترح طرائق في المساعدة على معرفة الذات أنسب للأهداف المنشودة.

أما المجازفة الثانية التي تكمن في المساعدة على معرفة الذات والتي تهم استقرار صورة الذات، هي من دون شك أخطر. إن مفهوم الذات، كما رأينا في الفصلين 2 و3، هو بنية دينامية، تستقر تدريجيا في سماتها الكبرى. إن تطور مفهوم الذات هو ضعيف الثبات عند مرحلة المراهقة واستقراره النسبي قد تزعزع بفعل الأزمات التي وقعت خلال حياة الراشد. أن تساعد المرء في تطوره الشخصي، هو أن تسهل تطور مفهومه عن ذاته. لكن من جهة أخرى، وقد رأينا هذا أيضا، تفترض عمليات اتخاذ القرار ثباتا نسبيا لمفهوم الذات. فنحن إذا بصدد مفارقة: ينبغي المساعدة على ثبات مفهوم الذات لتمكين الفرد من اتخاذ قراره، لكن ينبغي أيضا إتاحة تحولات مفهوم الذات ! على اعتبار أن الثبات هو عائق للتطور الذي يجدر إتاحته فقط عند الضرورة وليس أكثر من الضرورة. وبالبحث عن إثبات مفهوم الذات، نجازف ليس فقط بإعاقة التطور، بل أيضا بحثٍّ الفرد على استبطان وضعيته الحالية. إن هذه المجازفة هي قوية على الخصوص مع الشباب المدرس، وإذا احترسنا من ذلك، سنقودهم إلى اعتبار التقويمات المدرسية وكأنها جوانب من شخصيتهم. إن تلميذ الإعدادي الذي أحرز نقطا ضعيفة في الرياضيات، إذا أراد أن يحسن نتائجه، لا ينبغي أن يعتبر بأنه ضعيف في الرياضيات.

ألا يمكن اعتبار أن الإقرار باحترام استقلالية الفرد، الذي رأينا بأنه مبدأ أخلاقي قوي، قد يطمس أحيانا ظواهر التأثير أو أيضا الاستمالات.

إننا نعرف منذ التجربة الشهيرة لكُيرت لوين التي أنجزت مع بداية الأربعينيات (Kurt Lewin, 1965)، أنه من الأيسر تعديل سلوكات الأفراد بجعلهم يتخذون جماعيا وربما بجرية قرارات بدل أن نقدم لهم براهين عقلانية. لقد تساءل لوين كيف يمكن حمل ربات البيوت والخادمات الأمريكيات على استهلاك المزيد من سقط الذبائح وكوارعها. لقد كانت الخطابات الإقناعية التي تناولت القيمة التذوقية والمغذية لسقط الذبائح وكوارعها وكيفية تحضيرها، كانت تعتبر بالأحرى أنها مقنعة من قبل خادمات البيوت، لكن ذلك لم يكن ليغير من سلوكهن. بالمقابل، أدت محادثات جماعية، تم خلالها تمرير المعلومات ذاتها بشكل خفي، إلى تأثير مرتفع، وقادت نسبة هامة من الخادمات إلى تغيير ليس فقط مواقفهن ولكن أيضا

سلوكاتهن الفعلية. وانطلاقا من هذا العمل الأولي، بينت العديد من الأبحاث، أنه بالإمكان تعديل سلوكات الأفراد بحثهم على اتخاذ قرارات صغيرة «بحرية»، قرارات تورطهم ويتشبثون بها فيما بعد، بل ويعقلنون نتائجها (انظر (Joule et Beauvois, 1998)). ويمكن أن نتساءل هل آليات التأثير التي تم إبرازها في هذه الأبحاث سارية في ممارسات المساعدة على التوجيه؟

إن وضعيات التوجيه هي غالبا وضعيات صراعية حيث يصطدم الفرد بعوائق، في العديد من القطاعات. ويخضع ولوج التكوين لشروط صارمة، كما هو الحال بالنسبة للتشغيل، إما أن هناك مكتسبات – قبلية محددة ونتحقق من أن الفرد يتوفر عليها، وإما أن المقاعد محددة وعلى الفرد أن يستجيب لشروط إجراء انتقائي بشكل أو بآخر (اختبار أو مباراة، عن طريق التباري أو بالشهادة). وقد تتمظهر ظواهر تأثيرية لحثُ الأفراد على التخلي عن بعض المشاريع. نبحث مثلا على أن نجعل طالبا حاملا لشهادة الباكالوريا، يعزم على القيام بدراسات طبية، أن يختار توجيها آخر حيث حظوظه في النجاح أكبر. إن الأشياء أقل وضوحا في القطاعات الأخرى. وإن عرف هذا الاتجاه تطور طرائق التوجيه بمستوى الفصل الثالث والثاني. إن القبول بشعب السلك الثاني من التعليم الثانوي هو نتاج سيرورة «توافق» و«حوار» ولا يلجأ إلى الانتقاء إلا في آخر المطاف. خلال هذه المراحل الإعدادية للتوجيه، التي يقودها الأساتذة أساسا، لكن يتدخل فيها أيضا مستشارو التوجيه – السيكولوجيون، تتمظهر ظواهر تأثيرية، تقود الشباب وأسرهم إلى إخضاع تطلعاتهم لآراء الأساتذة بتوافقات، كالتكرار ومعارضات صلبة لا رجعة فيها، ونسبيا ضئيلة، التماس استئناف أو مغادرة نحو التعليم الحر. نبحث مرارا على أن نجعل تلميذ الفصل الثالث، ذا النتائج الدراسية الضعيفة، أن يتجه بالأحرى إلى المسلك المهني (انظر (Labopin, 1997)). وعندما يكون هناك تأثير، فإنه غالبا ما يتمظهر في نفس الاتجاه: القيام بمراجعة خفضية للتطلعات الأولية، وحاصل الكلام هو الحث على استهلاك الكوارع.

لقد أبانت الأعمال التي تناولت تقويم ممارسات التوجيه بأن هذه الظواهر التأثيرية، إذا لم تكن منظومية، فإنها جد حقيقية. إن حلقات التربية على التوجيه، سواء كانت مدمجة أو

غير مدمجة في الكشف، تعتبر مواتية لبلورتها. إن "لوكريس وبيمارتن" اللذين طورا طرائق للتربية على التوجيه، قد أشارا إلى أن «المستشار في التوجيه بذكره للعوائق الممكنة، لن يصغى له لأن خطابه هو خطاب راشد واعظ ومخيب. إن الشاب لا يمكنه أن يكتشف العوائق إلا انطلاقا من العمل المتمركز عليه وبمساعدة المجموعة باعتبارها عاكسة» (Legrés et Pemartin, 1985, p. 74). إن الأفراد الملزمين بمراجعة تطلعاتهم يعقلنون قراراتهم. إن هذه العقلنة كيفما كانت النظريات المعتمدة بالأساس لإبرازها، هي ظاهرة سيكولوجية عادية وفي قلب سلوكات التوجيه (Dumora et Legrand – Willems, 1999). إنها تتيح لكل فرد أن يبطل جزئيا التأثيرات السيكولوجية السلبية للتعسفات التي يتلقاها وصيانة بذلك حد أدنى من الشرف، لكنها في الوقت ذاته تقود إلى تقبل وضعية لم تكن مرجوة. إن المساعدة على التوجيه قد تعزز هذا الاتجاه: «إن خطورة هذا الاتجاه، يكتب ديمورا ولينكراد- ويليامز (ص. 12)، قد تكمن في قيادة الأفراد، وهم بيداغوجيا مرافقين وأحرارا موافقين، إلى الانخراط في توجيه نحو المسارات الأقل تثمينا ثم عقلنة هذا التوجيه. إن الإيعاز الموجه للفرق التربوية لمساعدة الشاب على إعداد مشروع شخصي، يبدو وكأنه النظير المؤسساتي لتصريح الحرية وقد أعاد تناوله وبدله مجموع المحاورين للشباب: وبهذا يكون مفهوم المشروع تلك الصورة المنمقة والمرغوبة اجتماعيا في الحال، لكنها مريبة بالانصياع المقبول بحرية». كما يؤكد على ذلك دوبي ومارتوتشلي (Dubet et Martucelli, 1996)، وهنا نجد أيضا التساؤلات التي أثرناها حول التمركز على الفرد، «إن البلاغة المؤسساتية للمشروع تطلب من «المهزومين» أن يعتبروا أنفسهم بأنهم هم المسؤولين عن إخفاقاتهم».

إن خفض مستوى التطلع، حينما يبدو مبحوثا عنه بشكل نسقي، وهو الحال مثلا حينما يريد الأساتذة الاستجابة لإكراهات محلية للخريطة المدرسية، له حظوظ أكبر في أن يتمظهر عند من يعتبر طموحهم غير مضمون أو عند من لديهم مشروعات غير مسندة من قبل أسرهم وهم غالبا شباب من أصل شعبي. في هذه الحالة، وهذا ليس متخيلا، يترتب عن المساعدة في التوجيه تأثيرات اجتماعية بادية: تمضي في اتجاه معاكس لما تدعي المساهمة فيه، أي عكس الدمقرطة وتكافؤ الفرص.

وتقود هذه الأفكار إلى تساؤلات على المستوى الأخلاقي. إن العديد من المستشارين يعلنون رفضهم التأثير في الفرد، إذ يحترمون «حريته». ولا يعنون بذلك أن عملهم عديم الفائدة – وإلا لن يبدو لنا فيما قد يصلحون! – بل ببساطة يهدف فقط إلى تفعيل دينامية النشاط وهنا ملاحظة أولى تفرض نفسها: إذا كانت انعكاسات التأثير مطبوعة أكثر مما هي مبحوثة، فإنها قد تتمظهر أيضا بدون علم من قبل من يمارسها. وحينما يكون الحال كذلك من المستحسن معرفته. فهل من الواجب أن نذهب إلى أبعد من تفعيل الدينامية وننزل بثقل مباشر أكثر، في هذا الاتجاه أو ذاك، وبهذه الطريقة أو تلك، على قرارات الفرد؟ بعبارة أخرى هل من الواجب على المستشار أن يقتصر على «عقد مناسبة الإرشاد» أم عليه أن يعطي إرشادات؟ فإذا اعتبرنا بأن عليه أن يعطي إرشادات، سنستجيب لطلب المساعدة على اتخاذ القرار، وسنرجو بالتأكيد، التصرف في اتجاه مصلحة الفرد، وفي هذا الصدد من الأفضل أن نبلور طرائق فعالة. ضمن هذا المنظور، وانطلاقا من المبدأ القائل بأنه يستحسن النجاح في مسار أقل شرفا بدل الإخفاق في مسار أكثر شرفا، سيبدو مشروعا أن نعمل على أن يعدل الفرد تطلعاته. ولن يكون مشينا آنذاك أن نستدعي شعور الحرية لدى الفرد للتأثير فيه في آخر الأمر. بيد أننا نظل نتساءل دائما هل كنا محقين في أن نثقل بكيفية أو بأخرى على توجيه الفرد. كما أن هذا الأخير، بإمكانه دائما أن يلوم المستشار بأنه «وجهه بشكل سيئ»، ويمكن جيدا أن نعتبر كذلك بأنه ينبغي الاقتصار على عقد مناسبة الإرشاد، ففي هذه الحالة، ينبغي أن نكون حريصين على إبعاد كل تأثير خاص. وإذا نجحنا فعلا في ذلك وهذا سيظل يشكل إشكالية [قائمة]، سنحترم جيدا، بالمعنى القوي للكلمة، حرية الفرد. لكن نظل نقدم المساعدة له التي يتطلبها مع التجاهل الدائم للتأثيرات الاجتماعية الممكنة للممارسات. إن الاختيار بين هذين الموقفين، اللذين لا يمثلان إلا بشكل تقريبي جدا التمييز بين توجيه تشخيصي وتوجيه تربوي، وهو أساسي بالنسبة لممارسات المساعدة على التوجيه، يعتبر اختيار للقيم.

إن معظم التساؤلات الأخلاقية التي عمدنا إلى طرحها، سواء تعلق الأمر بـالتمركز على الفرد، أوتشـيىء صـورة الـذات ولسـيرورات التـأثير، تعـود إلى مسـألة واحـدة تتعلـق بالعلاقات بين ممارسات المسـاعدة علـى التوجيـه وظـواهر الفـوارق: هـل تسـهم ممارسـات المساعدة على التوجيه في تقليص الفوارق أم على تكريسها، أم هي محايدة من هذه الزاويـة؟ ولا غرابة في ذلك، لأن «التوجيه» هو في قلب الميكانيزمات التي تنتج وتعيـد إنتـاج التقسـيم الاجتماعي للعمل.

BIBLIOGRAPHIE

- ALVI S.A., KHAN Sar B., HUSSAIN M.A., BAIG T. (1988). «Relationship between Holland's Typo10gy and Cognitives Styles», *International Journal of Psychology*, 23, 449-459.
- ARROBA T. (1977). «Styles of Decision Making and their Use: an Empirical Study», *British Journal of Guidance and Counseling*, 5,149-158.
- ASSOULINE M., MEIR E.I. (1987). «Meta-Analysis of the Relationship between Congruence and Well-Being Measures», *Journal of Vocational Behavior*, 31,319-332.
- ATKINSON J.W. (1964). *An Introduction to Motivation*, Princeton, NJ, Van Nostrand.
- AUBRET J. (1992). *Reconnaissance des acquis: le portefeuille de compétences. Pratiques de formation. Analyses*, université de Paris 8.
- AUBRET J., AUBRET F., DAMIANI C. *(1990). Les Bilans personnels et professionnels. Guide méthodologique*, Paris, EAP.
- AUBRET J., GILBERT P. (1994). *Reconnaissance et validation des acquis*, Paris, PUE
- AUSTER C.J., AUSTER D. (1981). «Factors Influencing Women's Choice of Nontraditional Careers : the Role of Family, Peers and Counselors», *The Vocational Guidance Quarterly, 29*, 253-263.
- BACQUET R., CAMBON J., CHAUDAGNE H., LÉON A. (1957). *Pour l'information professionnelle des jeunes gens de 14 ans*, Paris, Bourrelier.
- BALICCO C. (1997) *Les Méthodes d'évaluation en ressources humaines. Lafin des marchands de certitude*, Paris, Les Éditions d'Organis;;ltion.
- BANDURA A. (1977). *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice- Hall.

- BANDURA A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action : a Social Cognitive Theory,* Englewoods Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- BARAK A. (1981). «Vocational Interests : a Cognitive View», *Journal of Vocational Behavior,* 19, 1-14.
- BARAK A., LIBROWSKY 1., SHILOH S. (1989). «Cognitive Determinants of Interests : an Extension of a Theoretical Model and Initial Empirical Examination», *Journal ofVocational Behavior,* 34, 318-334.
- BARIAUD F. (1997). «Le développement des conceptions de soi», *in* H. Rodriguez-Tomé, S. Jackson, F. Bariaud (éds.), *Regards actuels sur l'adolescence,* Paris, PUF, 49-78.
- BARIAUD F., RODRIGUEZ-ToMÉ H. (1998). «Le développement à l'adolescence», *in* F. Grosbras (éd.), *L'Éducation à l'orientation au collège,* Paris, Hachette, 49-67.
- BAUBION-BROYEA (éd.) (1998). *Événements de vie, transitions et construction de la personne,* Saint-Agne, Érès.
- BAUBION-BROYE A., HAJJAR V. (1998). «Transitions psycho sociales et activités de personnalisation», *in* A Baubion-Broye (éd.), *Événements de vie, Transitions et Construction de la personne,* Saint-Agne, Érès, 17-43.
- BAUDOUIN N., COMBASE C., TANZER A., WEEGER L. (1995). «Entretien et auto-supervision », *INETOP-Orientations,* 2, 1-2.
- BEAUVOJS 1-L. (1994). *Traité de la servitude libérale. Analyse de la soumission,* Paris, Dunod.
- BEAUVOIS J.-L., DUBOIS N. (1994). «Croyances internes et croyances externes», *in* S. Moscovici (éd.), *Psychologie sociale des relations à autrui,* Paris, Nathan, 163-180.
- BECKER H.S. (1985). *Outsiders,* Paris, Éditions A-M. Métailié.

- BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE c., MOSCONI N. (éds.) (1997). *Pour une clinique du rapport au savoir,* Paris, L'Harmattan.
- BÉNASSy-CHAUFFARD C. (1949). «Résultats d'une enquête faite dans l'ensemble des centres d'orientation professionnelle», *Le Contrôle de l'orientation professionnelle,* Paris, CNAM-INETOP, 7-42.
- BERGERET J. (1974). *La Personnalité normale et pathologique, les structures mentales, le caractère, les symptômes,* Paris, Dunod.
- BERNSTEIN B. (1975). *Langage et Classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social,* Paris, Éditions de Minuit.
- BINET A. (1908). «Avant-propos», *L'Année psychologique,* 8, Paris, Masson.
- BLANCHARD S. (1996). «Décision d'orientation: modèles et applications», *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 25, 5-30.
- BLANCHARD S. (1999). «Les outils de l'orientation professionnelle des adultes», *in* E. Dugué *et al.* (éds.), *L'Orientation professionnelle des adultes,* Marseille, CEREQ, 187-193.
- BLANCHARD S., FRANCEQUIN G., STASSINET G., VRIGNAUD P. (1989). *Outils et procédures de bilan pour la définition d'un projet de formation personnalisée,* Paris, EAP.
- BLANCHET A (1987). «Interviewer», *in* A Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonnat, A Trognon (éds.), *Les Techniques d'enquête en sciences sociales,* Paris, Dunod, 81-126.
- BorSSONNAT J. (1995). *Le Travail dans vingt ans,* Paris, Éd. Odile Jacob et La Documentation française.
- BORDIN E.S. (1979). «The Generalizabilit y of the Working Alliance», *Psychoterapy : Theory, Research and Practice,* 16,252-260.

- BORDIN E.S., NACHMANN B., CEGAL S.J. (1963). «An Articulated Framework for Vocational Development », *Journalo/Consulting Psychology, JO, 107-116.*
- BORMAN W.c., HANSON M.A., HEDGE IW. (1997). «Personnel Selection », *Annual Review of Psychology, 48,* 299-337.
- BOUDON R. (1973). *L'Inégalité des chances,* Paris, Armand Colin.
- BOUFFARTIGUE P., LAGREE I-C, RosE J. (1989). « Jeunes: de l'emploi aux modes de vie. Point de vue sur un champ de recherches », *Formation Emploi,* 26, 63-75.
- BOURDIEU P. (1979). *La Distinction: critique sociale du jugement,* Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. (1989). *La Noblesse d'État.*
- *Grandes écoles et esprit de corps,* Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970).
- *La reproduction,* Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P., W ACQUANT L. (1992). *Réponses,* Paris, Le Seuil.
- BOURSIER S. (1989). *L'Orientation éducative des adultes,* Paris, Entente.
- BOURSIER S. (2001). «Pour une conception expérientielle et "opportuniste" de l'orientation professionnelle », Actes du colloque « *Éduquer en orientation: enjeux et perspectives* », Paris, CNAM-INETOP (sous presse).
- BOUTINET I-P. (1998). *L'Immaturité de la vie adulte,* Paris, PUE
- BOWEN M. (1980). *Key to the Genogram,* Washington, DC, Georgetown University Hospital.
- Boy T. (1999). «Quelques éléments de réflexion sur le choix d'épreuves informatisées dans le domaine de l'aide à l'orientation », *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 28, 253-273.

- Boy T., CARTIER J.-P., PÉPIN P.-Y., GUICHARD J., HUTEAU M., GUILLONV., BARBOT R (1999).« Analyse des *méthodes éducatives en orientation: présentation* », *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 28, 157-223.
- BRIGGs-MYERS 1., MYERS P.B. (1985).
- *Gifts Dijfering,* Palo Alto, Consulting Psychologists Press.
- BRONFENBRENNER U. (1979). *The Ecology of Human Development,* Cambridge, MA., Harvard University Press.
- BROWN D. (1990). « Trait and Factor Theory », *in* D. Brown, L. Brooks, Associates (eds.), *Career Choice and Development,* San Francisco" JoseyBass, 13-36.
- BROWN D. (1996). « Brown's ValuesBased, Holistic Model of Career and Life-Role Choices and Satisfaction », *in* D. Brown, L. Brooks, Associates (eds.), *Career Choice and Development,* San Francisco, Jossey-Bass, 337-372.
- BROWN D., BROOKS L. *et al.* (1996). *Career Choice and Development,* San Francisco, Jossey-Bass.
- BROWN M.T., LUM J.L., VOYLE K. (1997). « Roe Revisited : a Callfor the Reappraisal of the Theory of Personalit Y Development and Career Choices », *Journal of Vocational Behavior,* 51, 283-294.
- BRUCHON-SCHWEITZER M., FERRIEUX D. (1991) « Les méthodes d'évaluation du personnel pour le recrutement en France », *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 20, 71-88.
- BUCK J.N., DANIELS H.W. (1983). *Manual for the Assessment of Career Decision Making,* Los Angeles, Western Psychological Services.
- BuJOw R. (1989). *Choix professionnel et Développement de carrière. Théories et recherches,* Boucherville, Québec, Morin.

- BURNSTEIN E. (1963). « Fear of Failure, Achievement Motivation and Aspiring to Prestigeful Occupations », *Journal of Abnormal and Social Psychology,* 67, 189-193.
- CAMILLERI C. *et al.* (1990). *Stratégies identitaires,* Paris, PUP.
- CAMPBELL D.P. (1995). «The Campbell Interest and Skill Survey (CISS) : A Product of Ninety Years of Psychometrie Evolution », *Journal ofCareer Assessment,* 3, 391-410.
- CANTOR N., MARKUS **H.**, NIEDENTHAL P., NURIUS P. (1986). « On Motivation and the Self-Concept », *in* R.M. Sorrentino, E.T. Higgins (eds.), *Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior,* New York, Guilford, 96-164.
- CASTEL R. (1995). *Les Métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat,* Paris, Fayard.
- CÉPÈDE J.-P. (1999). «L'orientation professionnelle des adultes dans le code du travail », *in* E. Dugué *et al.* (éds.), *L'Orientation professionnelle des adultes,* Marseille, CEREQ, 53-59.
- CHABROL C. (2000). « Contrats de communication et entretiens d'orientation, dispositifs clinique ou psychosocial? », *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 29, 171-180.
- CHARTRAND l-M. (1991). « The Evolution of Trait-and-Factor Career Counseling : a Person X Environment Fit Approach », *Journal of Counseling and Developement,* 69, 518-524.
- CHOIX (1984). *Guide,* Ottawa, Choix CSG.
- CLOT y. (1999). *La Fonction psychologique du travail,* Paris, PUP.
- CLOT Y., BALLOUARD c., WERTHE C. *(1999). La Validation des acquis professionnels* : *nature des connaissances et développement,* CPC-Documents,4.

- CODOL J.-P. (1975). « On the So-Called "Superior Conformity of the Self' Be- haviour : Twenty Experimental Investigations », *European Journal of Social Psychology,* 5, 390, 457-501.
- COMBASE c., BAUDOUIN N. (1994). « L'entretien avec les publics difficiles », *Questions d'orientation,* 2, 6166.
- CORMIER L.S., HACKNEY H. (1993). *The Professionnal Counselor: a Process Guide to Helping,* Needham Heights, MA, Allyn & Bacon, 2e éd.
- COSTALAT-FoUNEAU A-M., MARTINEZ N. (1998). «Identité et changement: comparaison de deux situations de réussite d'adolescentes d'origine culturelle différente», *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 27, 23-46.
- CRITES J.O. (1969). *Vocational Psychology,* New York, McGraw-Hill.
- CRITES J.O. (1981). *Career Counseling : Models, Methods and Materials,* New York, McGraw-Hill.
- CRITES J.O. (1996). «Assessment and Counseling for Career Mastery Inventory », *in* M.L. Savickas, W.B. Walsh (eds.), *Handboobk ofCareer Counseling Theory and Practiee,* Palo Alto, Ca., Davies-Black.
- CROSS S., MARKUS H. (1991). «Possible Selves across the Life Span », *Human Development,* 34, 230-255.
- CURIE I (1998). «Les Mobilités professionnelles comme constructions psychologiques», *in* A Baubion-Broye (éd.), *Événements de vie, Transitions et Construction de la personne,* SaintAgne, Eres, 73-86.
- CURIE J., HAJJAR v., MARQUIE H., RoQUES M. (1990). «Proposition méthodologique pour la description du système des activités», *Le Travail humain,* 53,2, 103-118.
- CUVILLIER B., DELATTRE c., TANDEAU DE MARSAC P., VRIGNAUD P. (1999). *Le Logiciel de la station spatiale. Ma nuel d'utilisation et d'interprétation,* Paris, EAP.

- D'HoNDT J. (1992). «L'imagination de l'avenir», *Bulletin de la société française de philosophie,* 86,1,1-37.
- DAGLEY J. (1984). *A Vocational Genogram (Mimeograph),* Athens, GA., University of Georgia.
- DANVERS F. (1990). «Le Bureau universitaire de la statistique d'Alfred Rosier», *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 19,5-23.
- DANVERS F. (1992). *700 mots clefs pour l'éducation,* Lille, PUL.
- DAWIS R.N. (1996). «The Theory of Work Adjustement and Person-Environment -Correspondent Counseling», *in* D. Brown, L. Brooks, Associates (eds.), *Career Choice and Development,* San Francisco, Jossey-Bass, 75120.
- DAWIS R.N., LOFQUIST L.H. (1984). *A Psychological Theory of Work Adjustement. An lrûlividual-Dijferences Model and its Applications,* Minneapolis, University of Minnesota Press.
- DE CALAN D. (1997). «Préparer les jeunes à la flexibilité», *in* S. Kahn (éd.), *L'Orientation face aux mutations du travail,* Paris, La Découverte et Syros/ Cité des Sciences et de l'Industrie, 205-215.
- DE GAULÉJAC V. (1987). *La Névrose de classe. Trajectoire sociale et conflits d'identité,* Paris, Éditions Hommes et Groupes.
- DEHIER G. (1994). «Georges Herbert Mead», *in* K.M. Van Metter (éd.), *La Sociologie,* Paris, Larousse, coll. « Textes essentiels », 285-287.
- DÉMAZIÈRE D., DUBAR C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques ,. l'exemple des récits d'insertion,* Paris, Nathan.
- DOISE W. (1990). «Les représentations sociales», *in* R. Ghiglione, C. Bonnet, l-F. Richard (éds.), *Traité de psychologie cognitive,* t. III : *Cognition, Représentation, Communication,* Paris, Dunod.

- DOSNON O. (1996). «L'Indécision face au choix scolaire et professionnel», *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 25,129-168.
- DOSNON O., FORNER Y (1989). «Fondements théoriques et effets de la guidance assistée par ordinateur », *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 18, 191-206.
- DUBAR C. (1992). «Formes identitaires et socialisation professionnelle», *Revue française de sociologie,* 33, 505530.
- DUBAR C. (1996). « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence», *Sociologie du Travail, 2,* 179-193.
- DUBAR C. (1998a). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles,* Paris, Armand Colin, 2e édition revue.
- DUBAR C. (1998b). «Identité professionnelle et récits d'insertion. Pourune approche socio-sémantique des constructions identitaires», *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 27, 95104.
- DUBAR C. (2000). *La Crise des identités,. l'interprétation d'une mutation,* Paris,.PUF.
- DUBAR C. *et al.* (1987). *L'Autre Jeunesse,* Lille, PUL.
- DUBET F., MARTUCELLI D. (1996). *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire,* Paris, Le Seuil.
- DUBOIS N. (1994). *La Norme d'internalité et le libéralisme,* Grenoble, PUG.
- DUMONT L. (1966). *Homo hierarchicus : le système des castes et ses implications,* Paris, Gallimard.
- DUMORA B. (1981). «L'ADVP, un modèle possible pour une éducation des choix?», *Bulletin de l'ACOF, 287,* 37-51.
- DUMORA B. (1988). *La Dynamitjue vocationnelle chez l'adolescent de collège: continuité et ruptures,* thèse de doctorat en psychologie, Bordeaux, université de Bordeaux **II.**

- DUMORA B. (1990). «La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège: continuité et rupture », *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 19, 111-127.
- DUMORA B. (1999). *Les Intentions d'orientation,. aspects développementaux et psychosociaux,* Bordeaux, université de Bordeaux II (document multigraphié).
- DUMORA B., LANNEGRAND-WILLEMS L. (1999). «Les processus de rationalisation en psychologie de l'orientation », *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 28, 3-29.
- DUPONT J.-B. (1994). «Compétences requises pour appliquer des techniques psychologiques d'évaluation des personnes», *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 23, 85-98.
- DUPONT J.-B., BERSIER P.-A., MÜLLER B. (1987). « Types de personnalité et type-d'études », *Uni-Lausanne,* 5, 3649.
- DUPONT J.-B., GENDRE F., BERTHOUD S., DESCOMBES J.-P. (1979). *La Psychologie des intérêt,* Paris, PUF.
- DUPONT P. (19,84). «L'éducation à la carrière : sa place dans l'école », *in* D. Pelletier, R. Bujold (éds.), *Pour une approche éducative en orientation,* Chicoutimi, Québec, G. Morin, 395-405 transformations des identités professionnelles », *in* A. Baubion-Broye (éd.), *Événements de vie, Transitions et Construction de la personne,* SaintAgne, Érès, 45-72
- DURKHEIM E., MAUSS M. (1901-1902). « Essai sur quelques formes primitives de classification », *L'Année sociologique,* 6, 1-72.
- DURU-BELLAT M., JAROUSSE J.-P., SOLAUX G. (1997). «S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale? L'exemple du choix de la série et de l'enseignement de spécialité en classe terminale», *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 26, 4, 459-482.

- ECKERT H. (1993). *L'Orientation professionnelle en Allemagne et en France,* Paris, L'Harmattan.
- EGAN G. (1982). *The Skilled Helper,* Monterey, Cal., Brooks/Cole, 1re édition.
- EGAN G. (1992). *Communication dans la relation d'aide,* Laval (Canada), Éditions Études vivantes; Paris, Éditions Maloine.
- EGAN G. (1994). *The Skilled Helper,* Pacific Grove, Cal., Brooks/Cole, 2e éd.
- ELIAS N. (1987). *Die Gesellschaft der Individuen,* Francfort!Main, Suhrkamp Verlag ; trad. française (1991), *La Société des individus,* Paris, Arthème Fayard.
- ENDLER N.S., MAGNUSSON D. (1976). «Toward an Interactional Psycholoy of Personality», *Psychological Bulletin,* 83, 956-979.
- ERIKSON E. (1964). *Insight and Responsibility,* New York, Norton.
- ERIKSON E. (1972). *Adolescence et Crise,* Paris, Flammarion. Dupuy R. (1998). «Transitions et
- FAVRET-SAADAJ., CONTRERAS J. (1981). *Corps pour corps. Enquête sur la sorr:ellerie dans le bocage,* Paris, Gallimard.
- FELDMAN D.C. (1976).«A Contingency Theory of Socialization», *Administrative Science Quarterly,* 21, 433449.
- FESSARD A.B., LAUGIER H., WEINBERG D. (1935). «Une expérience d'application de la biotypologie à l' orientation professionnelle (Paris, XX" arrondissement)», *Biotypologie,* 3, 145181.
- FESTINGERL. *(1957).A TheoryofCognitive Dissonance,* Evanston, ILL., Row and Peterson.
- FIELDING A.-J. (2000). « Pourquoi les praticiens disent-ils que "la théorie n'est pas utile à la pratique" ? Une proposition pour adapter la pratique aux exigences du XXIe siècle », *L'Orientation scolaire et professionnelle,29,* 1,79-90.

- FORD 1. (1968). «Comprehensive Schools as Social Dividers», *New Society,* 10 octobre 1968.
- FORNER Y., DOSNON O. (1992). «Styles et stratégies de prise de décision », *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 21, 367-382.
- FORNER Y., MULLET É. (1988). «Informatique et orientation», *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 17, 209-232.
- FORNER Y., VRIGNAUD P. (1996). «Décision d'orientation assistée .par ordinateur : l'apport de l'informatique à l'analyse des processus», *L'Orientation scolaire et professionnelle, 25,* 31-55.
- FOUCAULT M. (1982). «The Subject and Power», *in* H. Dreyfus, P. Rabinow (eds.), *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics,* Chicago, University Press; trad. française *(1994), Dits et Écrits,* t. IV, 222-243.
- FOUCAULT M. (1988). «Technologies of the Self », *in* P.H. Hutton,H. Gutman, L.H. Martin (eds.), *Technologies of the Self: a Seminar with Michel Foucault,* 16-49. *Anherst,* the University of Massachusetts Press; trad. française *(1994), Dits et Écrits,* t. IV, 783-813.
- FOURICQUET N. (1992). «Le module d'orientation approfondi: s'agit-il seulement d'orientation?», *Éducation permanente,* 109-110,321-329.
- FRANCEQUIN G. (1991). «Crédit formation individualisé et évaluation», *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 20, 99-125.
- FRENCH C.c. (1986). «Microcomputer and Psychometrie Assessment», *British Journal of Guidance and Counselling,* 14,33-45.
- GANGLOFF B. (1999). «Le bilan de compétences : une utopie nécessaire à l'anesthésie sociale », *Psychologie et Psychométrie,* 20, 4.

- GARAND M. (1978). «De l'orientation à l'activation », *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 7,351-368.
- GARDNER H. (1996). *Les Intelligences multiples,* Paris, Retz.
- GAT! 1. (1985). «Description of Alternative Measures of the Concepts of Vocation al Interest : Crystallization, Congruence, and Coherence», *Journal ofVocational Behavior,* 27, 35-55.
- GAT! 1. (1986). «Making Career Decisions - a Sequential Elimination Approach», *Journal of Counseling Psychology,* 33,408-417.
- GAUDRON J.-P. (1999). « La psychométrie assistée par qrdinateur : problématiques en question et perspectives de recherche», *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 28, 31-62.
- GAUDRON J.-P., BERNAUD J.-L. (1997). « Évaluation des effets individuels des bilans de compétences : théorie, méthode et résultats», *in* E. Branguier, N. Dubois, C. Tarquino (éds.), *Actes du colloque «Compétences et contextes professionnels: perspectives psychosociales»*, Metz, 17-20 juin 1997, 79-83.
- GERGEN K. (1991). *The Satured Self; Dilemmas of Identity in Contemporary Life,* New York, Basic Books (Harper Collins Publishers).
- GHISELLI E.E. (1966). *The Validity of Occupational Aptitude Tests,* New York, Wiley.
- GIBSON E.J. (1982). «The Concept of Affordances in Development : the Renascence of Functionalism », *in* W.A. Collins (ed.), *The Concept of Development. The Minnesota Symposia on Child Psychology,* 15, Hillsdale, NJ., Erlbaum, 55-81.
- GIBSON J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception,* Boston, Houghton-Miffiin.
- GILLY M., LACOUR M., MEYER R. (1972). «Image propre, images sociales et statut scolaire: étude comparative chez des élèves de CM2», *Bulletin de Psychologie,* 25, 792-806.

- GINGRAS M., SYLVAIN M. (1998). «Le modèle de Schlossberg pour expliquer les transitions personnelles et professionnelles», *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 27, 339-352;
- GINZBERG E., GINSBURG S., AxELRAD S., HERMA J., (1951). *Occupational Choice : an Approach to a General Theory,* New York, Columbia University Press.
- GOBLOT E. (1925, 1967). *La Barrière et le niveau, étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne,* Paris, PUF.
- GOLDMAN L. (1983). «The Vocational Card Sort Technique: a Different View», *Measurement and Evaluation in Guidanèe,* 16, 107-109.
- GOSLING P. (1990). «Orientation et systèmes-experts », *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 19, 129-141.
- GOSLING P., MULLET É. (1991). «ACOR : un logiciel éducatif d'aide à l'élaboration du choix professionnel», *L'Orientation scolaire et professionnelle,20,151-162.*
- GOTTFREDSON G.D., JONES E.M., HOLLAND J.L. (1993). «Personality and Vocational Interests : the Relation of Holland's Six Interest Dimensions to Five Robust Dimensions of Personalit y, *Journal of Counseling Psychology,* 40, 518-524.
- GOTTFREDSON L.S., BECKER H.J. (1981). «A Challenge to Vocational Psychology : how Important are Aspirations in Determining Male Career Development?», *Journal ofVocational Behavior,* 18, 121-137.
- GOTTFREDSON L.S. (1981). « Circumscription and Compromise: a Developmental Theory of Occupational Aspirations », *Journal of Counseling Psychology Monograph,* 28, 6, 545579.

- GOTTFREDSON L.S. (1996). «Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise», *in* D. Brown, L. Brooks, Associates (eds.), *Career Choice and Development,* San Francisco, Jossey-Bass, 179-232.
- GREENWALDA.G. (1992). «L'ego totalitaire ou comment chacun fabrique et révise sa propre histoire», ,*in* M. Piolat, M.-C. Hurtig, M.-F. Pichevin (éds.), *Le Soi: recherches dans le champ de la cognition sociale,* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 37-76, 1 re éd. 1980.
- GROSBRAS F. (éd.) (1998). *L'Éducation à l'orientation au collège,* Paris, Hachette.
- GUICHARD J (1995). «Psychopédagogie du projet d'avenir et normativité », *in* collectif, *Les Projets des jeunes. Une question d'identité,* Paris, *ADAPTI* SNES, 9-39.
- GUICHARD J. (1987). *Découverte des activités professionnelles et projets personnels,* Issy-les-Moulineaux, EAP.
- GUICHARD J. (1987). «La DAPP : nouvelle méthode pour aider lycéens et étudiants à construire leurs projets », *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 16,347-355.
- GUICHARD J. (1988). *Découverte des activités professionnelles, projets personnels et insertion,* Paris, EAP.
- GUICHARD 1. (1991). *Découverte des activités professionnelles et projets personnels : enseignement technique et nouvelles technologies,* Paris, EAP.
- GUICHARD J. (1992). «Comparative Evaluation of Several Educational Methods Used in France for Orientation of Adolescents: Tools, Results and Methodological Problems », *European Journal of Psychology of Education,* 7, 73-90.
- GUICHARD 1. (1993). *L'École et les Représentations d'avenir des adolescents,* Paris, PUE

- GUICHARD J. (1996). «Cultural Habitus, School Experiences and the Formation of Future Intentions in Adolescence», *Revista Portuguesa de Psychologia,* 31, 9-36.
- GUICHARD 1. (1998). «De l'éducation à l'orientation aux psychologies et pédagogies de l'autodétermination», *in* F. Grosbras (éd.), *L'Éducation à l'orientation au collège,* Paris, Hachette, 21-47.
- GUICHARD J. (2000). «Adolescents's Scholastic Fields, Identity Frames and Forms and Future Projects», *in* J.E. Nurmi (ed.), *Navigating throughAdolescence : European Perspectives,* New York, Londres, Garland Publishing (sous presse).
- GUICHARD J. (2000). «Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques en orientation», *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 29, 181-212.
- GUICHARD J. (à paraître). «Dynamique de la personne et vicariance des identités de soi», *Actes du colloque de Cerisy : autour de Francis Jacques.*
- GUICHARD 1., BIDOT H. (1989). «Filières scolaires et représentations professionnelles des lycéens », *Revue internationale de psychologie sociale, 2,* 483-509.
- GUICHARD J., CASSAR O. (1998). «Social Fields, Habitus and Cognitive Schemes. Study Stream and the Categorisation of Occupations», *Revue internationale de psychologie sociale,* 11,123-145.
- GUICHARD J., DEVOS P., BERNARD H., CHEVALIER G., DEVAUX M., FAURE A., JELLAB M., VANESSE V. (1994). «Habitus culturel et représentation des professions», *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 23, 4, 379464.
- GUICHARD J., PIEROTTI M., SHEURER É., VIRIOT, M. (1988). *Orientation éducative de la sixième à la troisième,* Paris, EAP.

- GUPTA Y.P. (1977). «The Educational and Vocational Aspirations of Asian Emmigrant and English School Leavers. A Comparative Study», *British Journal of Sociology,* 28, 2.
- GYSBERS N.C., HEPPNER M. J., JOHNSTON A. (1998). *Career Counseling : Pro cess, Issues, and Techniques,* Needham Heights, Ma., Allyn & Bacon.
- GYSBERS N.e., HEPPNER M.J., JOHNSTON A. (2000). «Conseil et développement de carrière tout au long de la vie», *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 29, 91-115.
- HACKETI G., LENT R.w. (1992). «Theoretical Advances and Current Inquiry in Career Psychology, *in* S.D. Brown, R.W. Lent (eds.), *Handbook of Counseling Psychology,* New York, Wiley, 419-451
- HAREGREAVES D. (1967). *Social Relations in a Secondary School,* Londres, Routledge & Kegan.
- HARMON L.W., HANSEN J.LC., BORGEN EH., HAMMER A.L. (1994). *Strong Interest Inventory, Applications and Technical Guide,* Palo Alto, CA., Consulting Psychologists Press.
- HARRIS-BOWLSBEY J.-A. (1989). «Les systèmes informatiques pour l'orientation professionnelle: le passé, le présent et un avenir possible», *in* M. Huteau (éd.), *Informatique et Orientation,* Paris, EAP,74-90.
- HARTMANN H. (1964). *Essays on Ego Psychology,* New York, International Universities Press.
- HAYRYNENY.-P. (1995). «Le concept de soi : un bien personnel, une norme ou une entité légitime?», *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 24, 1, 517.
- HEPPNER M.J., MULTON K.D., JOHNSTON J.A. (1994). «Assessing Psychological Resources during Career Change : Development of the Career Transitions Inventory», *Journal ofVocational Behavior,* 44, 55-74.

- HILL J.M.M. (1969). *Transition from School to Work,* Londres, Tavistock .
- HOGARTH R.H. (1980). *Judgement and Choice,* New York, Wiley.
- HOLLAND J.L. (1985). *Self-Directed Search,* Odessa, FL., Psychological Assessment Resources Inc.
- HOLLAND J.L., Associates (1980). *The Vocational Exploration and Insight Kit* (VEIK), Palo Alto, CA., Consulting Psychologists Press.
- HOLLAND J.L. (1973). *Making Vocational Choices : a Theory ofCareers,* Englewoods Cliffs, NJ., Prentice-Hall.
- HOLLAND J.L. (1959). «A Theory ofVocational Choice», *Journal of Counseling Psychology,* 6, 35-45.
- HOLLAND JL (1966). *The Psychology of Vocational Choice : a Theory of Personality Types and Model Environments,* Walthman, MA., Blaisdel.
- HOLLAND J.L., GOTTFREDSON G.D. (1990). «An Annoted Bibliography for Holland's Theory of Vocational Personalities and Work Environments», article présenté au meeting annuel des APA, Boston, MA.
- HOLLAND J.L., DAIGER D.C., POWER P.G. (1980). *My Vocational Situation,* Palo Alto, CA., Consulting Psychologists Press.
- HOPSON B., ADAMS J. (1976). «Towards an Understanding of Transition : Defining Sorne Boundaries of Transition Dynamics », *in* J. Adams, J. Hayes, B. Hopson (eds.), *Transition,* Londres, Robertson.
- HoYT K.B (1977). *A Primer for Career Education,* Washington, De., Government Printing Office.
- HUTEAU M. (1982). «Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis-à-vis des activités professionnelles », *L'Orientation scolaire et professionnelle, Il,* 107-125.

- HurEAU M. (1985). *Les Conceptions co. gnitives de la personnalité,* Paris, PUE
- HUTEAU M. (1987). *Style cognitif et personnalité. La dépendance indépendance du champ,* Lille, PUL.
- HUTEAU M. (1988). « Comment analyser et évaluer les interventions éducatives afin d'améliorer leur efficacité? », *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 17, 125-141.
- HUTEAU M. (1988). *Éléments relatifs à la validité empirique du MBT! (échantillons français),* Paris, INETOP.
- HUTEAU M. (1989). « Étude de la validité interne du MBTI », *Revue de psychologie appliquée,* 39,149-167.
- HUTEAU M. (1991). «Organisation catégorielle des objets sociaux. Portée et limites des conceptualisations de E. Rosch », *in* D. Dubois (éd.), *Sémantique et Cognition. Catégories, prototypes, typicalité,* Paris, Éditions du CNRS, 71-89.
- HUTEAU M. (1992). «Les projets des jeunes. Approche psychologique », *in* ROPS (Laboratoire de Recherche Opératoire en Psychologie et Sciences sociales) (éd.), *Le projet: un défi nécessaire à une société sans projet,* Paris, L'Harmattan, 33-47.
- HUTEAU M. (1995). *Manuel de psychologie différentielle,* Paris, Dunod.
- HUTEAU M. (1996). «L'école psychotechnique française : 1900-1940», *in* y. Clot (éd.), *Histoires de la psychologie du travail: approches pluri-disciplinaires,* Toulouse, Octarès, 29-46.
- HUTEAU M. (1997). «Pierre Naville: le marxisme, la psychologie et l'orientation professionnelle », *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 26, 195220.
- HUTEAU M. (1997). « Système représentationnel des jeunes et information sur les métiers », *in Comment parler aujourd'hui des métiers aux jeunes* ?, Actes de l'université d'été de l'ONISEP, Saint-Affrique, 26-30 août 1996, Lognes, ONISEP, 77.

- HUTEAU M. (1999). «Psychologie et société : l'évolution du rôle et des méthodes des conseillers d'orientation des années 1920 à aujourd'hui », *Questions d'orientation,* 1, 13-24.
- HUTEAU M. (2000). « Éthique et pratiques de l'orientation en milieu scolaire », *Bulletin de psychologie, 53,* 115-121.
- HUTEAU M., DOSNON O. (1990). « L'évaluation des logiciels de guidance », *in* . R. Martin (éd.), *Informatique et Différences indiViduelles,* Lyon, PUL, 141162.
- HUTEAU M., LAUTREY J. (1979). «Les origines et la naissance du mouvement d'orientation », *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 8, 3-43.
- HUTEAU M., LAUTREY J. (1999). *Évaluer l'intelligence. Psychométrie cognitive,* Paris, PUF.
- HUTEAU M., LOARER E. (1992). «Comment évaluer les méthodes d'éducabilité cognitive? », *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 21, 47-74.
- HUTEAU M., VOUILLOT F. (1988). «Représentations et préférences professionnelles », *Bulletin de psychologie,* 42,388,144-153.
- JACKSON B., MARSDEN D. (1962). *Education and the Working Class,* Harmondsworth, Penguin.
- JACQUES F. (1979). *Dialogiques, Recherches logiques sur le dialogue,* Paris, PUF.
- JACQUES F. (1982). *Différence et Subjectivité,* Paris, Aubier.
- JACQUES F. (2000). « Dialogue, dialogisme, interlocution », *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 29, 547565.
- JAGER R.S. (1991). «Computer Diagnostics : a Survey. Pratical Applications of computerized Assessment :
- Theoretical Principles and Perspectives », *Revue européenne de psychologie appliquée,* 41, 247-268.
- JAMES W. (1890). *The Principles of Psychology,* New York, Holt & Co. ; rééd. 1980-1982, Harvard University Press.

- JANIS IL., MANN L. (1977). *Decision Making : a Psychological Analysis of Conflict, Choice and Commitment,* New York, Free Press.
- JENSEN A.R. (1987). « The g Beyond Factor Analysis », *in* J.c. Conoley, J.A Glover, RR Ronning (eds.), *The Influence of Cognitive Psychology on Testing and Measurement,* Hillsdale, NJ., Erlbaum.
- JEPSEN D. (1992). « Annual Review :
- Practice and Research in Career Counseling and Development (1991) », *The Career Development Quaterly,* 41, 98-129.
- JOOELET D. (1984). « Représentation sociale : phénomènes, concepts et théories », *in* S. Moscovici (éd.), *Psychologie sociale,* Paris, PUF.
- JONES L.K. (1979). « Occu-Sort : Development and Evaluation of an Ocupational Card Sort System », *Vocational Guidance Quarterly,* 28, 56-62.
- JORAS M. (1995). *Le Bilan de compétences,* Paris, PUF.
- JOULE R-V., BEAUVOIS J.-L. (1998). *La Soumission librement consentie. Comment amener les gens àfaire librement ce qu'il doivent faire* ?, Paris, PUF.
- JOULE R-V., BEAUVOIS J.-L. (1987). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens,* Grenoble, PUG.
- JOUVENET L.-P. (1995). *Éduquer l'élève au choix professionnel,* Lyon, CRDP.
- JUNG c.G. (1950). *Les Types psychologiques,* Paris, Buchet-Castel (1 re publication, 1921).
- KAGAN J., Moos H.A. (1962). *Birth to Maturity : a Study in Psychological Development,* New York, Wiley.
- KATZ M.R (1989). « Hier, aujourd'hui, demain» *in* M. Huteau (éd.), *Informatique et Orientation,* Paris, EAP, 91103.
- KELLY G.A (1955). *The Psychology of Personal Constructs,* New York, Norton.

- KELLY GA (1963). *A Theory of Persona lit y : the Psychology of Personal Constructs,* New York, Norton.
- KIDo J.M. (1996). « The Career Counselling Interview», *in* A.G. Watts, B. Law, 1. Killeen, J.M. Kidd, R Hawthom (eds.), *Rethinking Careers Education and Guidance, Theory, Policy and Practice,* Londres, Routledge, 189-209.
- KIHLSTROM J.F., CANTOR N. (1984). « Mental Representations of the Self », *in* L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology,* 21,145-178.
- KIHLSTROM J.F., CANTOR N., ALBRIGHT J.S., CHEW B.R, KLEIN S.B., NIEOENTHAL P.M. (1992). « Traitement de l'information et étude du soi », *in* M. Piolat, M.-C. Hurtig, M.-F. Pichevin (éds.), *Le Soi: recherches dans le champ de la cognition sociale,* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 205-246 ; 1 re publication, 1988.
- KILLEEN J. (1996). « Career Theory », *in* AG. Watts, B. Law, J. Killeen, J.M. Kidd, R Hawthom (eds.), *Rethinking Careers Education and Guidance, Theory, Policy and Practice,* Londres, Routledge, 23-45.
- KIRSCH É., SA VOYANT A (1999). « Évaluer les acquis de l'expérience. Entre normes de certification et singularité des parcours professionnels », *CEREQ Bref, 159.*
- KNOWOELL R L. (1982). *Career Assessment Instruments,* San Jose, CA., Career Research and Testing.
- KOHN M.L. (1969). *Class and Conformity : a Study in Values,* Homewood, ILL., Dorsey Press.
- KOHN M.L., SCHOOLER C. (1973). « Occupational Experience and Psychological Functioning : an Assessment of Reciprocal Effects »,*American Sociological Review,* 38, 97-118.
- KOHN M.L., SCHOOLER C. (1978). « The Reciprocal Effects of Substantive Complexity of Work and Intellectual Flexibility : a Longitudinal Assessment », *American Journal of Sociology,* 84, 24-52.

- KOHN ML, SCHOOLER C. (1983). *Work and Personality : an Inquiry into the Impact of Social Stratification,* Norwood, NJ., Ablex.
- KOKOSOWSKI A (1983). «Déterminants socio-scolaires, rationalisations et orientation des lycéens et étudiants », *in* A Kokosowski (éd.), *Les Lycéens face à l'enseignement supérieur,* IssyLes-Moulineaux, EAp, 127-170.
- Kop J.-L., DICKÈS P., DES PREZ W., BACHACOU H., DANTON G., MORICONI T. (1997). «L'évaluation des effets du bilan de compétences par les bénéficiaires », *Connexions,* 70, 95108.
- KRUMBOLTZ J. D. (1979). «A Social Learning Theory of Career Decision Making », *in* AM. Mitchell, G.B. Jones, J.D. Krumboltz (eds.), *Social Learning and Career Decision Making,* Cranston, RI., The Carroll Press.
- KRUMBOLTZ ID. (1983). *Private Rules in Career Decision Making,* Columbus, OH., The National Center for Research in Vocational Education.
- KRUMBOLTZ J.D. (1988). *Career Beliefs Inventory,* Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press.
- KRUMBOLTZ J.D. (1994). «The Career Beliefs Inventory », *Journal of Counseling and Development,* 72, 424-428.
- KRUMBOLTZ J.D., HAMEL D.A. (1977).
- *Guide to Career Decision-Making Skills,* New York, Educational Testing Service.
- KUDER F. (1939). *Manualfor the Preference record,* Chicago, ILL, Science Research Associates.
- L'ÉCUYER R. (1978). *Le Concept de soi,* Paris, PUF.
- LABOPIN A. (1997). *Les Déterminants de l'orientation des lycéens de seconde générale et technologique: de la phase de dialogue à l'accès à la filière scientifique,* Dijon, université de Bourgogne, thèse de doctorat.

- LACAN J. (1962). «Le stade du miroir comme formateur de la fonction du je telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique », *Écrits,* Paris, Le Seuil, 93-100.
- LAING R.D. (1965). *The Divided Self: an Existential Study in Sanity and Madness,* Harmondsworth, Penguin Books.
- LAKS B. (1983). «Langage et pratiques sociales, étude sociolinguistique d'un groupe d'adolescents », *Actes de la Recherche en sciences sociales, 46,* 73-97.
- LAUTREY J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence,* Paris, PUF.
- LAUTREY J. (1988). « Structuration de l'environnement familial et développement cognitif: quoi de neuf? », *Bulletin de psychologie,* 42, 388, 4756.
- LAW B. (1981). « Community Interaction: a "Mid-Range" Focus for Theories of Career Development in Young Adults », *British Journal of Guidance and Counselling,* 9,142-158.
- LAW B. (1996). « A Career Learning Theory », *in* A.G. Watts, B. Law, J. Killeen, J .M. Kidd, R. Hawthorn (eds.), *Rethinking Careers Education and Guidance, Theory, Policy and Practice,* Londres, Routledge, 46-71.
- LAZARUS S.R., FOLKMAN S. (1984).
- *Stress, Appraisal and Coping,* New York, Springer.
- LE BOTERF G. (1994). *De la compétence.*
- *Essai sur un attracteur étrange,* Paris, Éditions d'Organisation.
- LECOMTE c., TREMBLAY L. (1987). *Entrevue d'évaluation en counselling d'emploi,* Ottawa, Institut de recherches psychologique Inc., Centre d'édition du gouvernement du Canada.
- LECOMTE C. (1999). « Face à la complexité et à l'incertitude: l'impossibilité de se défaire de soi », *Revue québécoise de psychologie,* 20, 37-63.

- LEGRÈs J., PÉMARTIN D. (1985). « La psychopédagogie du projet professionnel. Description et évaluation d'intervention en quatrième et troisièmes », *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 14,61-84.
- LENT RW., HACKETT G. (1987). « Career Self-Efficacy : Empirical Status and Future Direction », *Journal ofVo-cational Behavior,* 30, 347-382.
- LENT R.W., BROWN S.D., HACKETT G. (1994). « Towards a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice and Performance », *Journal ofVocational Behavior,* 45, 79-122.
- LÉON A. (1957). *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle,* Paris, PUE
- LEVINSON D. (1978). *The Seasons of Man's Life,* New York, Knopf.
- LEWIN K. (1965). « Décision de groupe et changement social », *in* A Lévy (éd.), *Textes fondamentaux de la psychologie sociale,* Paris, Dunod, 498519, 1re publication 1947.
- LHOTELLIER A (2000). «L'acte de tenir conseil », *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 29, 27-50.
- LIÉTARD B. (1991). «Institutionnalisa. tion d'une pratique: les bilans », *Éducation permanente,* 108, 137-145.
- LIÉT ARD B. (1997). « Se reconnaître dans le maquis des acquis », *Éducation permanente,* 133,65-74.
- LIPIANSKY M., 'fABOADA-LEONETTI 1., V ASQUEZ A (1990). « Introduction à la problématique de l'identité », *in* C. Camilleri *et al.* (éds.), *Les Stratégies identitaires,* Paris, PUF, 43-83.
- LOARER E., HUTEAU M. (1997). *Comment prendre en compte la notion de comportement professionnel* ?, Paris, INETOP.
- LOFQUIST L.H., DAVIS RY. (1991). *Essentials of Person-Environment. Correspondance Counseling,* Minneapolis, University of Minnesota Press.

- Loos 1. (1993). *Bilan Expert,* Paris, Man Expert.
- Loos 1., POROT D. (1989). *Manuel d'utilisation de l'inventaire Strong,* Paris, EAP.
- LOUIS M.R. (1980). « Surprise and Sense-Making : what Newcomers Experience in Entering Unfamiliar Organizational Settings », *Administrative Science Quarterly,* 25, 226-251.
- LucAs AM. (1991). «Bilans de compétences, état des pratiques, axes de développement », *Éducation permanente,* 108, 129-135.
- MAC GUIRE W.J., MAC GUIRE c.v. (1988). « Content and Process in the Experience of Self », *in* L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology,* vol. 20, New York, Academic Press, 97-144.
- MACCLELLAND D.C. (1961). *The Achieving Society,* Princeton, NJ., Van Nostrand.
- MACCRAE RR (1992) (ed.). « The Five Factor Model: Issues and Applications (Special Issue) », Journal of Personality, 60, 175-532.
- MACGOLRICK M., GERSON R. (1990). *Génogramme et entretien familial,* Paris, ESF; 1re éd. américaine, 1985.
- MAGNUSSON D., TORESTAD B. (1992). « The Individual as an Interactive Agent in the Environment », *in* W.B. Walsh, K.H. Craik, R.H. Priee (eds.), *Person-Environment Psychology,* Hillsdale, NJ., Erlbaum, 89-126.
- MAHONE C.H. (1960). « Fear of Failure and Unrealistic Vocational Choiee », *Journal of Abnormal and Social Psychology,* 60, 253-261.
- MAISONDIEU J. (1997). *La Fabrique des exclus,* Paris, Bayard.
- MALRIEU P, MALRIEU S. (1973). « La socialisation », *in* H. Gratiot-Alphandéry, R. Zazzo (éds.), *Traité de psychologie de l'enfant,* vol. 5, Paris, PUE

- MANTHEI R. (1997). *Counselling : the Skills of Finding Ssolutions to Problems,* Londres, Routledge.
- MARKUS H.R., WURF E. (1987). « The Dynamic of Self Concept: a Social Psychological Perspective », *Annual Review of Psychology,* 42, 38-50.
- MARTINOT D. (1995). *Le Soi. Les approches psychosociales,* Grenoble, PUG.
- MARTUCELLI D. (1999). *Sociologies de la modernité,* Gallimard, coll. Folio Essais.
- MARUANI M. (1997). «Les temps modernes de l'emploi féminin », *Le Monde diplomatique,* 44, 522.
- MARUANI M., NICOLE Ch. (1989). *Au Labeur des dames,* Paris, Syros .
- MATHEY-PIERRE C. (1997). « Appréciations scolaires et orientation », *Éducations,* **II,** 36-40.
- MEAD G.H. (1963). *L'Esprit, le Soi et la Société,* Paris, PUF (édition américaine, 1934).
- MÉDA D. (1995). *Le Travail, une valeur en voie de disparition,* Paris, Aubier.
- MÉDA D. (1997). « La fin de la valeur travail », *in* O. Mongin (éd.), *Le Travail, quel avenir* ?, Paris, Gallimard, coll. Folio Actuel.
- MÉDA D. (1997). «Réflexions sur une disparition », *Autrement,* 174, 54-62.
- MICHEL S. (1993). *Sens et Contresens des bilans de compétences,* Paris, Éditions Liaisons.
- MITCHELL L.K., KRUMBOLTZ J.D. (1984). « Research on Human Decision Making : Implications for Career Decision Making and Counseling », *in* S.D. Brown, R.W Lent (eds.), *Handbook of CounseUng Psychology,* New York, Wiley, 239-280.

- MITCHELL L.K., KRUMBOLTZ J.D. (1996). « Krumboltz's Learning Theory of Career Choice and Counseling », *in* D. Brown, L. Brooks et coll. (eds.), *Career Choice and Development,* San Francisco, Jossey-Bass, 233-280.
- Moos R.H. (1987). «Person-Environment Congruence in Work, School and Health Care Settings », *Journal of Vocational Behavior,* 31,231-247.
- MORMIN G., VIGUIER R. (1990). *Adler et l'Adlérisme,* Paris, PUE
- MORRIS J.L. (1966). « Propensity for Risk Taking as a Determinant ofVocational Choiee », *Journal of PersonaUt Y and Social Psychology,* 3, 328335.
- MORRISON E.W. (1993a).« Longitudinal Study of the Effects of Information Seeking on Newcomers Socializa. tion », *Journal of Applied Psychology,* 78,173-183.
- MORRIS ON E.W. (1993b). « Newcomer Information Seeking : Exploring Types, Modes, Sources, and Outcomes », *Academy of Management Journal, 36,* 557-589.
- MORTIMER J.T., KUMKA D. (1982). «A Further Examination of the "Occupa-tional Linkage Hypothesis" », The Sociological Quarterly, 23, 3-16.
- MORTIMER J.T. (1975). «Occupation al Value Socialization in Business and Professional Families», *Sociology of Work and of Occupation,* 2, 29-53.
- MORTIMER J.T. (1976). « Social Class, Work and Family : some Implications of the Father's Occupation for Family Relationships and Son's Career Decisions», *Journal of Marriage and the Family,* 38, 24]-254.
- MOSCOVICI S. (1961,1976). *La Psychanalyse, son image et son public. Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse,* Paris, PUF.

- MOTOLA M., SINISALO P., GUICHARD J. (1997). «Social Habitus and Future Plans - A Comparison of Adolescent Future-Projects in Finland and France», in J.B. Nurmi (ed.), Adolescence, Culture and Conjiicts :
- Growing up in Contemporary Europe, New York, Garland Publishing, 42-73.
- MOUILLET M.-C., COLIN C. (1997). Chemin faisant, Paris, EAP.
- MULLET É. (1984). «Orientation, décision, décision d'orientation », L'Orientation scolaire et professionnelle, 13, 115-127.
- MULLET É. (1988). « Orientation, décision, décision d'orientation IV : avant la décision», *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 17, 71-83.
- MULLET É., BARTHÉLÉMY J.-P., DUPONCHEILE L., MUNOZ-SASTRE M.-T., NETO F. (1996). «Décision, choix, jugement, orientation», *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 25, 169192.
- MUNOZ-SASTRE M.-T., MULLET É. (1996). «Occupational Preferences of Spanish Adolescents, in Relation to Gottfredson Theory», *Journal of Vocational Behavior,* 40,306-317.
- MURRAY H.A. (1953). *Exploration de la personnalité,* Paris, PUF, première édition, 1938.
- NAVILLE P. (1945). Théorie de l'orientation professionnellc, Paris, Gallimard.
- NAVILLE P. (1956). Essai sur la qualification du travail, Paris, Marcel Rivière.
- NEVILL D.D., SUPER D.E. (l986a). The Salience Inventory Manual : Theory, Application, and Research, Palo Alto, CA., Consulting Psychologists Press.
- NEVILL D.D., SUPER D.E. (1 986b). The Values Scale Manual : Theory, Application and Research, Pa]o Alto, CA., Consulting Psychologists Press.

- NICHOLSON N. (1984). «A Theory of Work Role Transition», *Administrative Science Quarterly,* 29,172-191.
- NICOLE-DRANCOURT c., ROULLEAUBERGER L. (1995). *L'Insertion des jeunes en France,* Paris, PUF.
- NIZET J., HIERNAUX J.-P. (1984). *Violence et ennui,* Paris, PUF.
- NORMAN W.T. (1963). «Towards an Adequate Taxonomy of Persona]ity Attributes : Rep]icated Factor Structure in Peer Nomination Personality Ratings», *Journal of Abnormal and Social Psychology,* 66, 574-583.
- NURMI J.E. (199]). «How Do Adolescents See Their Future? A Review of the Development of Future Orientation and Planning», *Developmental Review,* 11, 1-59.
- NUTTIN J. (1979). «La perspective temporelle dans le comportement humain. Étude théorique et revue de recherches», *in* P. Fraisse (éd.), *Du Temps biologique au temps psychologique,* Paris, PUF, 307-363.
- NUTTIN J.R. (1984). *Motivation, Planning and Action. A Relational Theory of Behavior Dynamics,* Hillsdale, NJ., Erlbaum.
- OFFER M. (1993). «Développements dans le domaine des logiciels relatifs à l'orientation professionnelle de Cambridge à Nuremberg», *Troisième conférence européenne sur le rôle de l'informatique dans l'orientation professionnelle,* Nuremberg, 25-27 novembre 1992, Nümberg, Bundesanstalt fur Arbeit, 32-40.
- OKIISHI R.W. (1987). « The Genogram as a Tool in Career Counseling », *Journal of Counseling and Development,* 66,139-143.
- OLIVER L.W., SPOKANE A.R. (1988). «Career Counseling Outcomes : what Contibutes to Client Gain», *Journal of Counseling Psychology,* 35, 447462.

- ORIVEL F., EICHER J.-c. (1975). «Coûts et avantages de l'éducation », *Orientations,* 56, 383-407.
- OUVRIER-BoNNAZ R., EL-ZEIN S. (1995). « Le CD-ROM "Itinéraire pour un métier"», **II.** Présentation du CD-ROM, *in* «Informer, s'informer sur les études et les métiers », *Minutes des travaux de l'université d'été de l'ONISEP à Amiens* (28 août-I septembre 1995), Lognes, 77, ONISEP, 98-106.
- PACAUD S. (1971). «Le diagnostic du potentiel individuel. 1 : Le problème général- Le personnel d'exécution », *in* M. Reuchlin (éd.), *Traité de psychologie appliquée,* vol. 4. : *Travailleurs et Emplois,* Paris, PUF, 5-66.
- PAIR C. (1997).« L'orientation: éduquer au choix ou préparer à la précarité? », *in* S. Kahn (éd.), *L'Orientation face aux mutations du travail,* Paris, La Découverte et Syros/Cité des Sciences et de l'Industrie, 241-253.
- PAR LIER M. (1996). « L'orientation professionnelle dans l'entreprise: une alternative à la gestion des carrières »,
- *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 25, 343-355.
- PARSONS F. (1909). *Choosing a Vocation,* Boston, Houghton Mifftin.
- PASTRÉ P. (1999). «Travail et compétences : un point de vue de didacticien », *Formation et Emploi, 67.*
- PAULHAN **1.**, BOURGEOIS M. (1995).
- *Stress et Coping. Les stratégies d'ajustement à l'adversité,* Paris, PUF.
- PELLERANO J., NOISEUX G., PELLETIER D., POMERLEAU E., SOLAZZI R. *(1988). La Collection Éducation des choix,* cinq fascicules, Paris, EAP.
- PELLETIER D. (1984). « L'activation vocationnelle (ADVP) », *in* D. Pelletier, R. Bujold (éds.), *Pour une approche éducative en orientation,* Chicoutimi, Québec, Gaëtan Morin.
- PELLETIER D. (1987). « Les savoir-faire cognitifs en orientation », *Éducation permanente,* 88-89, 113-122.

- PELLETIER D., BUJOLD R. (éds.) (1984). *Pour une approche éducative en orientation,* Chicoutimi, Québec, Gaëtan Morin.
- PELLETIER D., DUMORA B. (1984). « Fondements et postulats pour une conception éducative de l'orientation », *in* D. Pelletier, R. Bujold. (éds.), *Pour une approche éducative en orientation,* Chicoutimi, Québec, Gaëtan Morin.
- PELLETIER D., NOISEUX G., BUJOLD C. *(1974). Développement personnel et Croissance personnelle,* Montréal, Québec, McGraw-Hill.
- PÉMARTIN D., LEGRÈS J. (1988). *Les Projets chez les jeunes,* Paris, EAP.
- PERRET B. (1995). *L'Avenir du travail,* Paris, Le Seuil.
- PERRON 1. (1981). Questionnaire de valeurs de travail, Sainte-Hyacinte, Québec, Edisem
- PERVIN L.A. (1987). «Person-Environment Congruence in the Light of the Person-Situation Controversy », *Journal of Vocational Behavior,* 31, 222230.
- PETERSON G.W., SAMPSON J.P. Jr., REARDON R.C. (1991). *Career Development and Services: a Cognitive Approach,* Pacific Grove, CA., BrooksCole.
- PIRIOU O., GADÉA Ch. (1999).« Devenir sociologue. Formations emplois et identités des diplômés en sociologie », *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 28, 447-474.
- PLANT P. (1989). « La technologie est la réponse: quelle était la question? », *in* M. Huteau (éd.), *Informatique et Orientation. Le rôle de l'informatique dans l'orientation professionnelle,* Paris, EAP.
- PORTER L.W., LAWLER E.E., HACKMAN J.R. (1975). *Behavior in Organizations,* New York, Mc Graw-Hill.
- PREDIGER D.J., VANSICKLE T.R. (1992). « Locating Occupations on Holland's Hexagon Beyond RIASEC », *Journal ofVocational Behavior,* 40, 111-128.

- PROST A. (1986). *L'Enseignement s'est-il démocratisé? Les élèves des collèges et lycées de l'agglomération d'Orléans de* 1945 *à 1980,* Paris, PUE
- RÂTY H., SNELLMAN L., KASANEN K. (1999). « Children's Representations of Ability and their Changes during the First School Year », *Scandinavian Journal of Educational Research, 43,* 227-236.
- REUCHLIN M. (1971). *L'Orientation scolaire et professionnelle,* Paris, PUE
- REUCHLIN M. (1978). « Processus vicariants et différences individuelles », *Journal de psychologie normale et pathologique,* 75,138-145.
- REUCHLIN M. (1999). *Évolution de la psychologie différentielle,* Paris, PUE
- RIFKIN J. (1996). *La Fin du travail,* Paris, La Découverte (1 re éd. américaine, 1995).
- RITA E.S., ADEJANJU M.G. (1993). «The Genogram : Plotting the Roots of Academic Success », *Family Therapy,* 30,17-28.
- RIVERIN-SIMARD D. (1984). *Étapes de vie au travail,* Montréal, Québec, Saint Martin.
- RIVERIN-SIMARD D. (1996). «Le concept de chaos vocationnel : un pas théorique à l'aube du XXI[e] siècle? », *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 25, 467-487.
- ROCHEX J.-Y. (1992). *Le Sens de l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité,* Paris, PUE
- ROE A. (1956). *The Psychology of Occupations,* New York, Wiley.
- ROGERS C.R. (1951). *Client-Centered Therapy,* Boston, Houghton Mifflin Compagny.
- ROKEACH M. (1973). *The Nature of Human Values,* New York, Free Press.

- ROPE E, TANGUY L. (éds.) (1994). *Savoirs et Compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et dans l' entreprise,* Paris, L'Harmattan.
- ROQUES M. (1995). *Sortir du chômage,* Liège, Mardaga.
- ROSCH E. (1978). « Principles of categorization », *in* E. Rosch, B.B. Llyod (eds.), *Cognition and categorization,* Hillsdale, NJ., Erlbaum, 27-47.
- ROULIN J.-L. (1990). «Psychométrie et informatique», *in* R. Martin (éd.), *Informatique et différences individuelles,* Lyon, PUL, 263-277.
- ROZENCWAJG P., FRANCEQUIN G. (1999). «Contribution à l'analyse des stratégies de résolution de problèmes», *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 28, 63-82.
- RUFINO A. (1995). « Le CD-Rom "Itinéraire pour un métier". Une application de la recherche en psychologie cognitive. I. Présentation théorique », *in Infonner, s'infonner sur les études et les métiers,* «Minutes» des travaux de l'université d'été de l'ONISEP à Amiens (28 août-1er septembre 1995), Lognes, 77, ONISEP, 93-97.
- RUFINO A. (1995). «Représentation et pédagogie de l'information et de l'auto-information », *in Informer, s'informer sur les études et les métiers,* «Minutes» des travaux de l'université d'été de l'ONISEP à Amiens (28 août -1 septembre 1995), Lognes, 77, ONISEP, 66-92.
- RUFINO A., TRICOT A. (1994). «Les représentations professionnelles des collégiens et des lycéens. Étude préparatoire à la mise au point d'un système d'autodocumentation assisté par ordinateur », *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 23, 215-231.
- RUFINO A., TRICOT A. (1995). « Présentation psychopédagogique des CDROM autodocumentaires », «CD Itinéraire», *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 24,463-480.

- RUSSIER J.-P. (1995). « Les techniques d'insertion: intégration ou désintégration sociale? », *Éducation permanente,* 125,101-112.
- SAPONT c., LÉONARDIS M. DE, OUBRAYRIE N. (1994). «Les stratégies de projet à l'adolescence: présentation d'une technique et son opérationnalisation », *Psychologie et Éducation,* 16,49-62.
- SAGIV L. (1999). *Vocational interests and basic values,* Jerusalem, The Hebrew University of Jerusalem.
- SAINSAULIEU R. (1977). *L'Identité au travail,* Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- SCHLANGER J. (1997). *La Vocation,* Paris, Le Seuil.
- SCHLOSSBERG N.K. (1981). «A Model for Analysing Human Adaptation to Transitions », *The Counseling Psychologist,* 9, 2-18.
- SCHLOSSBERG N.K. (1984). *Counseling Adults in Transitions - Linking Practice with Theory,* New York, Springer.
- SCHLOSSBERG N.K., WATERS E.B., GOODMAN J. (1995). *Counseling Adults in Transitions - Linking Practice with Theory,* New York, Springer, 2^e^ éd.
- SCHWARTZ S.H. (1992). «Universals in the Content and Structure of Values:
- Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Contries », *in* M. Zanna (ed.), *Advances in Experimental and Social Psychology,* vol. 25, Orlando, PL., Academic Press, 1-65.
- SERRA J.-F. (1999). «L'orientation professionnelle intégrée dans les programmes scolaires: de la socialisation à l'éducation », *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 28, 327-342.
- SHARF R.S. (1997). *Applying Career Development Theory to Counseling,* Pacific Grove, *CA.,* Brooks/Cole Publishing Compagny.

- SILVER C.B., MALONE J.E. (1993). «A Scale of Personality Styles Based on DSM-I1I-R for Investigating Occupational Choice and LeisureActivities », *Journal ofCareer Assessment,* 1,427440.
- SMART J.c. (1985). « Holland Environments as Reinforcement Systems », *Research in Higher Education, 23,* 278-292.
- SMART J.c. (1989). «Life History Influences on Holland Vocational Types Development», *Journal ofVocational Behavior,* 34, 69-87.
- SPOKANE AR (1991). *Career Intervention,* Englewoods Cliffs, NJ., Prentice Hall.
- STRONG E. (1936). « Interest of Men and Women », *The Journal of Social Psychology,* 7, 49-67.
- SUPER D.E. (1957). *The Psychology of Careers,* New York, Harper & Row.
- SUPER D.E. (1963). « Self-Concepts in Vocational Development », *in* D.E. Super, R Starishevsky, N. Matlin, J.P. Jordaan (eds.), *Career Development: Self-Concept Theory,* New York, College Entrance Examination Board, 17-32.
- SUPER D.E. (1970). *The Work Values Inventory,* Boston, Houghton Mifflin.
- SUPER D.E. (1980). «A Life-Span, LifeSpace Approach to Career Development», *Journal of Vocational Behavior,* 13,282-298.
- SUPER D.E. (1984). «Career and Life Development », *in* D. Brown, L. Brooks, Associates (eds.), *Career Choice and Development,* San Francisco, Jossey-Bass.
- SUPER D.E. (1988). «Travail et loisirs dans une économie en flux», *L'Orientation scolaire et professionnelle, 17,* 23-32.
- SUPER D.E. (1991). *Questionnaire de valeurs professionnelles,* Paris, ECPA, 1ère édition américaine, 1970.

- SUPER D.E., STARISHEVSKY R, MATLIN L., JORDAN P.J. (1963). *Career Development: Self Concept Theory. Essays in vocational development,* New York, College Entrance Examination Board.
- SUPER D.E., THoMPsoN AS., LINDEMAN R.H. (1988). *Adult Career Concerns Inventory : Manual for Research and Exploratory Use in Counseling,* Palo Alto, CA., Counseling Psychologists Press.
- SUPER D.E., OSBORNE W.L., WALSH D.J., BROWN S.D., NILES S.G. (1992). « Developmental Career Assessment and Counseling : The C-DAC », *Journal of Counseling and Development,* 71,74-80.
- SUPER D.E., SAVICKAS M.L., SUPER C.M. (1994). «The Life-Span, LifeSpace Approach to Career», *in* D. Brown, L. Brooks et coll. (eds.), *Career Choice and Development,* San Francisco, Jossey-Bass, 121-178.
- TABOADA-LEONETTI I. (1990). «Stratégies identitaires et minorités: le point de vue du sociologue », *in* C. Carnilleri *et al.* (éds.), *Les Stratégies identitaires,* Paris, PUF, 43-83.
- TAÏEB D., BLANCHARD S. (1977). «Le bilan de compétences: une démarche d'aide à la prise de décision de carrière », *Connexions,* 70-2, 79-93.
- TANGUY L. (éd.) (1986). *L'Introuvable relation formation-emploi. Un état des recherches en France,* Paris, La Documentation française.
- TAP P. (éd.) (1980). *Identité individuelle et personnalisation,* Toulouse, Privat.
- TAP P. (1988). *La Société pygmalion? Intégration sociale et réalisation de la personne,* Paris, Dunod.
- THOMPSON AS., LINDEMAN RH., SUPER D.E., JORDAAN 1.P., MYERS R.A. *(1984). Career Development Inventory (CD/) : Technical Manual,* Palo Alto, CA., Consulting Psychologists Press.

- TOKAR D.M., FrSCHERAR, SUBICH L.M. (1998). «Personality and Vocational Behavior : a Selective Review of the Litterature, 1993-1997» *Journal of Vocational Behavior,* 53, 115-123.
- TOULOUSE É. (1903). «Les règles du travail », *Le Journal,* 20 septembre.
- TOURAINE A (1955). «La qualification du travail: histoire d'une notion», *Journal de psychologie normale et pathologique,* 13,27-76.
- TRICOT A. (1995). «Traitement de l'information et ergonomie, application aux systèmes d'information de type hypertexte », *in Informer, s'informer sur les études et les métiers,* « Minutes» des travaux de l'université d'été de l'ONISEP à Amiens (28 août-1er septembre 1995), Lognes, 77, ONISEP, 127- 137.
- TSENG M.S., CARTER A.R. (1970). «Achievement Motivation and Fear of Failure as Determinants ofVocational Choice, Vocational Aspiration, and Perception of Vocational Prestige», *Journal of Counseling Psychology,* 17,150-156.
- VAN MAANEN J. (1976). «Breaking in Socialization to Work», *in* R Dubin (ed.), *Handbook ofWork, Organization, and Society,* Chicago, Rand Mac Nally, 67- 130.
- VAN MAANEN J., Sc HEIN E.H. (1979). « Towards a Theory of Organizational Socialization », *in* B.M. Staw (ed.), *Research in Organizational Behavior,* vol. 1, Greenwich, CT., JAl Press, 209-264.
- VONDRACEK F.w., LERNER RM., SCHULENBERG J.E. (1986). *Career Development : a Life Span Developmental Approach,* Hillsdale, NJ., Erlbaum.
- VONDRACEK F.W. (I987). «Comments with a focus on Pervin's paper», *Journal of Vocational Behavior,* 31, 331346.
- VRIGNAUD P. (1996). « Les tests au xxre siècle. Que peut-on attendre des évolutions méthodologiques et technologiques dans le domaine de l'évaluation psychologique des personnes?», *Pratiques psychologiques,* 4, 5-27.

- VRIGNAUD P., BERNAUD J.-L. (1994). « Les intérêts des Français sont-ils hexagonaux ? 1. Éléments pour la va- lidation du modèle des intérêts de Holland (RIASEC) en France », *Questions d'orientation,* 1, 17-39.
- W ACH M. (2000). « Pour éduquer en orientation, un outil pour clarifier les valeurs de base de la personne, "le questionnaire des portraits", et un autre pour les dimensions professionnelles, le "WMW" 30 », Actes du colloque «Éduquer en orientation: enjeux et perspectives», Paris, CNAMINETOP (sous presse).
- WALLON H. (I 931). « Comment se développe chez l'enfant la notion du corps propre », *Journal de psychologie normale et pathologique.* Réédité *in Enfance* (1963), nOI-2, 121-150.
- WALSH W.B., HOLLAND J.L. (1992).« A Theory of Personality Types and Work Environments », *in* W.B. Walsh, K.H.Craik, RH. Price (eds.), *PersonEnvironment Psychology, Models and Perspectives,* Hillsdale, NJ., Erlbaum, 35-69.
- WATKINS C.E. (1993).« Psychodynamic Career Assessment : an Adlerianan Perspective », *Journal of Career Assessment,* 1,355-374.
- WATKINS c.E., SAVICKAS *ML. (1990).* «Psychodynamic Career Counseling», *in* W.B. Walsh, S.H. Osipow (eds.), *Career Counseling : Contemporary Topics in Vocational Psychology,* Hillsdale, NJ., Erlbaum, 79-116.
- WATTS A.G., LAW B., KrLLEEN J., KmD J.M., HAWTHORN R. (eds.) (I 996), *Rethinking Careers Education and Guidance, Theory, Policy and Practice,* Londres, Routledge.
- WEINER B. (1972). *Theories of Motivation,* Chicago, Rand McNally.

WEINRAUB M., CLEMENS L.P., SOKLOFF A., ETHRIDGE T., GRACELY E., MYERS B. (1984). «The Development of Sex Roles Stereotypes in the Third Year: Relationships to Gender Labeling, Gender Identity, Sex - Typed Toy Preference, and Family Characteristics », *Child Development,* 55, 1493-1503.
WERTSCH L.v. (1990). « The Voice of Rationality in a Sociocultural Approach to Mind », *in* L.e. Moll (ed.), *Vygotsky and Education. Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology,* New York, Cambridge University Press.
WHEELER D.D., JANIS I.L. (1980). *A Practical Guide for Making Decisions,* New York, Free Press; traduction française, S. Blanchard, INETOP, 1988.
WILLIS P. (1978). « L'école des ouvriers », *Actes de la recherche en sciences sociales,* 24, 50-61.
WINNICOTT D.W. (1967). « Miror Role of Mother and Family in Child Development », *in* P. Lomas (ed.), *The Predicament of Family : a Psycho-analytical Symposium,* Londres, Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis ; trad. française, «Le rôle de miroir de la mère et de la famille dans le développement de l'enfant », *in* D.W. Winnicott (1975), *Jeu et Réalité; l'espace potentiel,* Paris: Galtimard,153-164.
WINNICOTT D.W. (1975). *Jeu et Réalité; l'espace potentiel,* Paris, Gallimard.
ZARIFIAN P. (1988). « L'émergence du modèle de la compétence », *in* F. Stankiewicz (éd.), *Les Entreprises face aux ressources humaines,* Paris, Éditions Economica.
ZARKA J. (2000). « Conseils et limites: limites du conseil au delà des limites », *L'Orientation scolaire et professionnelle,* 29,141-169.

- ZAVALLONI M. (1973). « L'identité psychosociale : un concept à la recherche d'une science », *in* S. Moscovici (éd.), *Introduction à la psychologie sociale,* vol. 2, Paris, Larousse, 245-265.
- ZAVALLONI M., LOUIS-GUÉRIN C. *(1984). Identité sociale et Introduction à l'ego-écologie,* Montréal, Canada, PUM.
- ZERWETZ M., BLANCHARD S. (1998). «L'émergence des conceptions éducatives de l'orientation en France: quelques jalons historiques», *Questions d'orientation,* 3, 27-70.

المترجم في سطور

خالد امجيدي Khalid MJIDI

🖳 mjidik@gmail.com

- من مواليد 1967 بالدار البيضاء – المغرب.
- المهمة الحالية: مفتش في التوجيه التربوي بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بالدار البيضاء الكبرى.
- نال دبلوم مفتش في التوجيه التربوي والمهني في مركز التوجيه والتخطيط التربوي بالرباط سنة 2006.
- نال دبلوم مستشار في التوجيه التربوي والمهني مركز التوجيه والتخطيط التربوي بالرباط سنة 1998.
- تخرج من المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بالمحمدية سنة 1990.
- مكلف بتدبير مختبر الإلكترونيك بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني – المحمدية من 1990 إلى 1994.
- عمل مستشارا للتوجيه التربوي والمهني بمدينة ابن سليمان من 1998 إلى 2004.
- شارك في تنشيط برامج تربوية تتمحور حول قضايا التوجيه التربوي والمهني بإذاعة MFM بالدار البيضاء.
- عضو اللجنة الإدارية في الجمعية المغربية لأطر التوجيه والتخطيط التربوي.
- عضو جمعية الترجمة العربية وحوار الثقافات العالمية (عتيدة) بجنيف، سويسرا.
- له العديد من المقالات والبحوث العلمية في مجال الاستشارة والتوجيه التربوي والمهني باللغتين العربية والفرنسية.

Theories And Applications

---------- In Educational And ---------

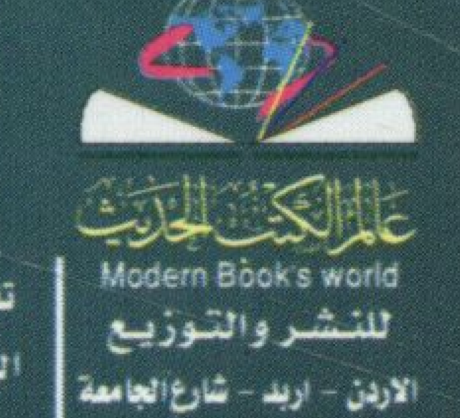
Vocational Guidance

نظريات وتطبيقات

--- في التوجيه التربوي والمهني ---



في الوقت الراهن، فقد أصبح عدد المستشارين المختصين في الإرشاد والتوجيه هاما، فهناك حاليا (سنة 2000) أربعة آلاف وخمسمائة من المستشارين في التوجيه السيكولوجين ومديري مراكز الإعلام والتوجيه، وحوالي ألفي شخص يعملون للخدمة العامة في الإدماج بوزارة التربية الوطنية، وسبعمائة مستخدم للمداومة وللاستقبال بمراكز الإعلام والتوجيه وف إطار مهام أخرى محلية، وأربعة عشر ألف يشتغلون كمستشارين، أو مستشارين مساعدين أو مستشارين رئيسيين بالوكالة الوطنية للتشغيل، وسبعمائة متخصص في علم النفس الشغل بجمعية التكوين المهني؛ وينضاف إلى هؤلاء أولائك الذين يعملون بالهيآت التسعمائة المضرح لها إنجاز كشوف الكفايات (منها مائتا مركز مابين-المؤسسات)، ومن يعملون بجمعية تشغيل الأطر والهيآت الاستشارية، والمصالح الجامعية للإعلام والتوجيه، وبعض الجمعيات (مثلا: Retravailler)، وهيآت إعلامية أو مقاولات خاصة. ومن جهة أخرى، هناك العديد من الفئات المهنية كالأساتذة والمكونين يزاولون نشاط الإرشاد والتوجيه. وقد ارتفع عدد "المستشارين" خلال العقدين الأخيرين على الخصوص، كنتيجة للظرفية الاقتصادية السيئة التي قادت إلى صعوبات الإدماج وارتفاع البطالة والعمل العرضي.



تلفون: ٠٩٦٢ ٢ ٧٢٧٢٢٧٢ / فاكس: ٠٩٦٢ ٢ ٧٢٦٩٩٠٩
الرمز البريدي: (٢١١١٠) / صندوق البريد: (٣٤٦٩)
almalktob@yahoo.com

